

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina dos Santos Teixeira

**Negociação e autodirecção numa pedagogia
re(ide)alista: uma experiência na disciplina
de Inglês**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina dos Santos Teixeira

**Negociação e autodirecção numa pedagogia
re(ide)alista: uma experiência na disciplina
de Inglês**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos:

à minha supervisora, Professora Doutora Flávia Vieira, pela sua constante disponibilidade, o incansável apoio, a paciência, o encorajamento e os conhecimentos válidos transmitidos. É um orgulho ter sido orientada por uma pessoa tão autêntica com quem me identifico e cujo trabalho constituiu uma referência incontestável do meu desenvolvimento profissional e pessoal;

à direcção da minha escola – Escola E. B. 2,3 de Rebordosa –, em especial à Directora, Amélia Santos, que me apoiou incondicionalmente durante a realização deste projecto;

aos *meus* alunos e respectivos encarregados de educação, que se mostraram sempre entusiasmados ao longo de toda a experiência;

à Ana Isabel, com quem fiz uma parelha quixotesca inseparável e que confiou em mim ao aceitar o desafio de se inscrever comigo neste mestrado; à Helena Serdoura, mulher de luta, que tive a sorte de conhecer durante este nosso novo percurso e com quem tive a honra de trabalhar. Aprendi muito com as duas;

aos meus amigos e colegas pela partilha, diálogo, apoio e cumplicidade;

aos meus pais, irmãs, sobrinhos, cunhados, sogros, Tita e Titi Bia, que estiveram sempre ao meu lado;

aos dois girassóis da minha vida, Rui e João, que fazem de mim uma pessoa feliz. Sem o vosso amor, apoio, incentivo... eu não teria chegado até aqui.

A todos o meu muito obrigada...

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes....”

Ricardo Reis

NEGOCIAÇÃO E AUTODIRECÇÃO NUMA PEDAGOGIA RE(IDE)ALISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE INGLÊS

Ana Cristina dos Santos Teixeira

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho – 2011

RESUMO

O presente estudo, levado a cabo pela professora-investigadora em 2010/2011 com uma das suas turmas de ensino regular do 7º ano de escolaridade de Inglês, visou a promoção da negociação e da autodirecção na educação em línguas, contrariando uma pedagogia de orientação reprodutora. Procurando atender às necessidades e interesses dos alunos e conciliar as exigências do sistema com a promoção da autodirecção, recorreu-se a uma abordagem pedagógica híbrida, na qual as aulas “normais”, dirigidas pela professora para o cumprimento do programa, foram intercaladas com aulas de aprendizagem autodirigida, baseadas na negociação de objectivos, conteúdos e modalidades de aprendizagem da língua.

Os objectivos do estudo foram: (1) Conhecer representações e percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem do Inglês; (2) Compreender o papel do aluno e da professora na negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida; (3) Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida.

Trata-se de um estudo de (auto)supervisão, enquadrado num paradigma de investigação naturalista, com recurso a estratégias de recolha de informação predominantemente qualitativas e com uma função simultaneamente pedagógica e investigativa: questionários, *Roteiro de Aprendizagens* dos alunos, análise de episódios de interacção pedagógica (videogravados e transcritos) e caderno de investigação da professora-investigadora. A metodologia adoptada dirigiu-se à compreensão e transformação da acção num contexto particular, aproximando-se da investigação-acção.

A avaliação da experiência permitiu concluir que a negociação de sentidos e decisões despertou os alunos para uma maior consciencialização do seu estado actual de conhecimento e desenvolveu a sua capacidade de aprender a aprender. Ao assumirem um papel activo na gestão da aprendizagem, tornaram-se co-construtores do currículo-em-acção, num processo colectivo que alterou significativamente os modos de aprender e ensinar uma língua estrangeira. A abordagem seguida, de natureza híbrida, foi validada pelos participantes, revelando ser uma alternativa re(ide)alista face a abordagens mais convencionais, mais próxima do ideal defendido: uma pedagogia para a autonomia na educação escolar, neste caso na educação em línguas estrangeiras.

NEGOTIATION AND SELF-DIRECTION IN A RE(IDE)ALISTIC PEDAGOGY: AN EXPERIENCE IN AN ENGLISH CLASS

Ana Cristina dos Santos Teixeira

Master's Dissertation

Master in Education – Pedagogical Supervision in Foreign Language Education

University of Minho – 2011

ABSTRACT

The present study, carried out by the teacher-researcher in 2010/2011 in one of her 7th grade English classes, aimed at the promotion of negotiation and self-directed language education, in opposition to a reproductive pedagogy. In order to respond to the students' needs and interests and harmonise the requirements of the system with the promotion of self-direction, a hybrid pedagogical approach was used. The "normal" lessons, directed by the teacher to accomplish the syllabus, were interspersed with self-directed lessons based on the negotiation of objectives, contents and ways of learning the language.

The aims of the study were (1) to know the representations and perceptions of the students about the English learning experience; (2) to understand the teacher's and students' role in pedagogical negotiation in a self-directed environment; (3) to identify potentialities and constraints associated to pedagogical negotiation in a self-directed environment.

It was a (self)supervision study within a naturalistic research paradigm. The research techniques were mainly qualitative and had both pedagogical and research purposes: questionnaires, students' *Learning Route*, pedagogical interaction analysis (videotaped and transcribed) and the teacher-researcher's notebook. As an action-research methodology, its purpose was the understanding and transformation of action in a particular context.

The experiment results show that the negotiation of meaning and decisions fostered students' awareness about their actual state of knowledge and developed their capacity of learning how to learn. By having an active role in their learning process, students became co-constructors of the curriculum-in-action in a collective process which changed significantly the way of learning and teaching a foreign language. The hybrid approach was validated by the participants and turned out to be a re(ide)alistic alternative to more traditional approaches, closer to our ideal: a pedagogy for autonomy in school education, in this case in foreign language education.

CAPÍTULO 1 – Entre o Real e o Ideal: Pressupostos de uma Pedagogia Re(ide)alista na Educação em Línguas	1
CAPÍTULO 2 – Contexto de Intervenção/Investigação	15
2.1 A escola	15
2.2 A turma	18
2.3 A professora	21
CAPÍTULO 3 – Metodologia de Intervenção/Investigação	26
3.1 Tipo de estudo, objectivos e plano geral de intervenção	26
3.2 Estratégias e instrumentos de recolha de informação	32
3.2.1 Questionários inicial, intermédio e final	33
3.2.2 Diálogo sobre a aprendizagem	35
3.2.3 Videogravação e transcrição de aulas	36
3.2.4 <i>Roteiro de Aprendizagens</i>	38
3.2.5 Caderno de investigação	40
3.3 Qualidade e limitações do estudo	42
CAPÍTULO 4 – Negociação e Autodirecção: Processos e Resultados	45
4.1 Descobrir o papel do aluno previamente à experiência	45
4.2 Preparar a aprendizagem autodirigida	58
4.3 Aulas de aprendizagem autodirigida: reconfigurando o papel dos alunos e da professora	66
4.3.1 Iniciação à aprendizagem autodirigida: aulas de Novembro a Dezembro de 2010	68
<i>O início: “aprender a lidar com a máquina”</i>	68

<i>Co-construindo a aprendizagem</i>	75
<i>Navegar para aprender: o uso das TIC</i>	79
<i>Assumir o risco de errar, ir mais longe...</i>	81
<i>A tradução da experiência na linguagem</i>	84
4.3.2 Reflexão intermédia sobre experiências de aprendizagem autodirigida: a <i>nossa</i> e a da Escola da Ponte	86
4.3.3 Consolidação da aprendizagem autodirigida: aulas de Janeiro a Fevereiro de 2011	94
<i>Ao encontro da diversidade: interesses, necessidades...</i>	94
<i>A versatilidade no uso do material</i>	97
<i>Aprender a acolher o desafio...</i>	101
<i>Inglês com/sem fronteiras...</i>	104
4.4 Redescobrir o papel do aluno no final da experiência	109
CAPÍTULO 5 – Conclusões e Considerações Finais	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	152
Anexo 1 – Questionário inicial (com levantamento de dados)	153
Anexo 2 – Questionário intermédio (com levantamento de dados)	154
Anexo 3 – Questionário final (com levantamento de dados)	156
Anexo 4 – <i>Roteiro de Aprendizagens</i>	160
Anexo 5 – Levantamento dos dados do <i>Roteiro de Aprendizagens</i>	162
Anexo 6 – <i>Review Sheet</i>	164
Anexo 7 – Ficha de trabalho: preposições de tempo	165
Anexo 8 – Ficha de trabalho: <i>Simple Present</i> (elaborada pelo aluno A20)	166
Anexo 9 – Ficha de revisão para o teste de avaliação (elaborada pelo aluno A20)	168
Anexo 10 – Ficha de trabalho: família	169
Anexo 11 – Guião da visita de estudo à Escola da Ponte	170
Anexo 12 – Ficha de trabalho: Justin Bieber (elaborada pela aluna A14).	171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre três tipos de negociação (Breen & Littlejohn, 2000)	6
Figura 2 – A pirâmide curricular (Littlejohn, 1998)	7
Figura 3 – Exemplos de decisões em cada nível da pirâmide curricular (Littlejohn, 1998)	8
Figura 4 – As fases da aprendizagem académica cíclica (Zimmerman, 1998)	11
Figura 5 – Plano geral de intervenção	29
Figura 6 – <i>Roteiro de Aprendizagens</i> (actividade, forma de trabalho e material)	39
Figura 7 – Questionário inicial	46
Figura 8 – <i>Brainstorming</i> : possíveis tópicos a constar num plano de aula	63
Figura 9 – <i>Brainstorming</i> : possíveis materiais a usar durante a aula	63
Figura 10 – As três etapas de um ciclo de negociação (Breen & Littlejohn, 2000)	65
Figura 11 – Composição guiada (aluno A16)	82
Figura 12 – Composição livre (aluno A7)	83
Figura 13 – Exercício de vocabulário (aluno A9)	84
Figura 14 – 1ª imagem <i>WHAT'S WRONG HERE?</i>	97
Figura 15 – 2ª imagem <i>WHAT'S WRONG HERE?</i>	98
Figura 16 – Texto escrito pelo aluno A15	98
Figura 17 – Tradução de cartas <i>YU-GI-OH</i> (aluno A15)	107
Figura 18 – Questionário final	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão A: auto-imagem (média de cada item)	51
Gráfico 2 – Forma de trabalho escolhida pelos alunos	115
Gráfico 3 – Ideias associadas às aulas antes e após a experiência	117
Gráfico 4 – Auto-imagem (questão A do questionário final)	120
Gráfico 5 – Distribuição dos papéis do professor e dos alunos	122

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Constrangimentos ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006c)	3
Quadro 2 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)	9
Quadro 3 – Distinção entre aulas “normais” e aulas de aprendizagem autodirigida	27
Quadro 4 – Etapas do plano geral de intervenção	30
Quadro 5 – Normas de transcrição da interacção pedagógica	37
Quadro 6 – Auto-imagem (questão A do questionário inicial)	50
Quadro 7 – Auto-imagem (análise individualizada)	52

Quadro 8 – Ideias associadas às aulas de Inglês (questão B do questionário inicial)	53
Quadro 9 – Distribuição dos papéis do professor e dos alunos (questão C do questionário inicial)	55
Quadro 10 – Princípios curriculares (van Lier, 1996)	67
Quadro 11 – Sentimentos dos alunos em relação às aulas de aprendizagem autodirigida	87
Quadro 12 – Desvantagens das aulas de aprendizagem autodirigida	87
Quadro 13 – Ideias associadas às aulas autodirigidas (questão B do questionário final)	114
Quadro 14 – Forma de trabalho escolhida pelo aluno A16 nas duas fases da experiência	115
Quadro 15 – Auto-imagem nos dois tipos de aula, após a experiência (questão A do questionário final)	119
Quadro 16 – Actividades seleccionadas	124
Quadro 17 – Materiais seleccionados	124
Quadro 18 – Investigar com um lápis partido (adaptado de Vieira, 2006b)	140

Entre o Real e o Ideal: Pressupostos de uma Pedagogia Re(ide)alista na Educação em Línguas

“Chess may be taken as a simple model of a discipline of knowledge about a simplified world of pieces and squares. Certain simple skills are necessary to begin: we must know the basic moves (...). First a learner needs to see a use for them, and then to understand the principles of each (...) we cannot tell the learner exactly what to do. We can advise him on principles, we can help him analyse his successes and failures and the games of others. But he must move autonomously, he must act under his own direction if he is to learn.” (Stenhouse, 1975: 37)

Com o presente projecto de investigação, que aspirou a uma reformulação dos *nostros* papéis pedagógicos tradicionais, pretendi promover e estudar o envolvimento dos alunos de uma turma do sétimo ano de escolaridade de Inglês, como língua estrangeira, comigo enquanto sua professora (investigadora), em processos de negociação num ambiente de aprendizagem autodirigida, tendo como objectivos de estudo:

- 1- Conhecer representações e percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem do Inglês;
- 2- Compreender o papel dos alunos e da professora na negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida;
- 3- Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida.

Toda a experiência se desenrolou com base na ideia de uma pedagogia *re(ide)alista*, na medida em que, tentando encurtar a distância entre o *real* (o que é) e o nosso *ideal* (o que deveria ser), se situou na zona intermédia das possibilidades (o que pode ser), onde tentei explorar novos territórios e reflectir sobre novas realidades (Jiménez Raya et al., 2007; Vieira, 2006a/b, 2009b, 2010a/b). Acredito que imaginar possibilidades e realizar mudanças, por mais pequenas que pareçam, pode ter efeitos significativos para o professor e para os alunos:

“Even when changes look too small, they can make a difference in the quality of teaching and learning. And even when nothing seems to be amenable to change, there is always something to be explored. (...) Pedagogical hope and professional autonomy go hand in hand in our struggle for a better education: education that is empowering for teachers and learners and ultimately contributes to the transformation of society at large. If this sounds like a utopia, then it sounds right. Only *ideals* can push *reality* forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to

keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and uncertainty is integral to 're[ide]alistic' professional lifelong learning." (Jiménez Raya et al., 2007: 55)

"O Homem gosta de pensar em termos de extremos opostos. Tem tendência para formular as suas crenças em termos de ou-ou, sem reconhecer possibilidades intermédias" (Dewey, cit. por Lalanda & Abrantes, 1996: 55). Tentando contrariar esta ideia, e procurando inserir o meu estudo numa visão humanista da educação, recorri a uma abordagem pedagógica híbrida ao longo do ano lectivo, pois acredito que não se pode "impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la" (Freire & Shor, 1987: 22). Temos de aprender a aceitar a rejeição das nossas propostas por parte dos alunos e estar prontos para lhes providenciar aquilo de que eles necessitam e/ou exigem em cada etapa, mas, ao mesmo tempo, apresentar-lhes gradualmente novas ideias e formas de trabalho (Breen & Littlejohn, 2000: 123). Para que os alunos não fossem expostos "a riscos superiores aos ganhos" (Bodgan & Biklen, 1994: 75), intercalei aulas de aprendizagem autodirigida, assentes em processos de negociação e dedicadas a maiores níveis de flexibilização de tempos e métodos de trabalho individualizados, de recuperação e/ou expansão, com aulas que eu designei de "normais". Estas últimas visavam poder cumprir o programa e a programação geral do subdepartamento de Inglês do 3º ciclo e desenvolver competências comuns à turma. Aqui era eu que conduzia o processo de ensino, definindo os objectivos de aprendizagem e seleccionando o conteúdo, as actividades e a forma de trabalho. Resolvi designá-las aulas "normais", pois apesar de serem práticas menos democráticas, continuam a ser as "rotinas" mais aceites nas nossas escolas. Também a minha experiência de ensino até à data, não deixando de ser centrada na aprendizagem dos alunos, era predominantemente conduzida por mim, com momentos expositivos e de prática da língua, focada mais em competências de comunicação do que de aprendizagem (aprender a aprender).

Não me podia nem queria resignar à zona do meu *real* (o que é) e, nesta tentativa de aproximação ao nosso *ideal* (o que deveria ser), necessitamos de ter presente os factores que podem condicionar o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. Vieira, no quadro 1, dá conta de alguns desses constrangimentos relativos ao contexto, ao professor e ao aluno (2006c: 30).

Factores relativos ao contexto

- . Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...
- . Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática...
- . Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- . Experiências da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como forma de educação...

Factores relativos ao professor

- . Formação profissional (inicial/continua): académica, aplicacionista (não reflexiva)
- . Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- . Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- . Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento
- . Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- . Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o professor

Factores relativos ao aluno

- . Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento
- . Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução
- . Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento
- . Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- . Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, condições e percursos de vida... que podem condicionar negativamente o aluno

Quadro 1 – Constrangimentos ao desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006c)

Não podemos esquecer que um currículo democrático na educação em línguas implica um consentimento esclarecido dos sujeitos que realce quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões divergentes a serem ouvidos

(Apple & Beane, 2000: 37). Nesta linha de pensamento, ao conciliar as exigências do sistema com a promoção da negociação e da autodirecção, não corri um risco elevado de resistência por parte dos alunos e contornei parte dos factores que poderiam ter condicionado a realização desta investigação. Por outro lado, a abordagem híbrida seguida também me dava maior segurança na experimentação de estratégias que eram novas para mim.

Em oposição ao racionalismo técnico e ao ensino tradicional, dei centralidade à escuta, *silenciando* o professor “como possibilidade de fala, de dar um tom a mais à voz do aluno, que deseja e pode falar” (Freire, 2009: 29-30). Ambicionei perspectivar e interpretar um caminho onde “teaching is mostly listening. Learning is mostly telling” (Meier, cit. por Costa & Kallick, 2004: 106), onde há espaço para diálogo e “advising conversation” (Kjisik et al., 2009: 165). Dando um enfoque particular à autonomia como “ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1981: 3), articulei a reflexividade sobre as aprendizagens, essencial para a consciencialização linguística e processual dos alunos na aula de Inglês, com a negociação pedagógica. Optei por criar um espaço dedicado exclusivamente à aprendizagem autodirigida baseada em princípios democráticos, pois acredito que o professor de línguas deve contrariar um modelo uniforme de aprendizagem, que continua a prevalecer nas nossas salas de aula. Thomas e Legutke corroboram este pensamento quando afirmam que o aluno parece ter uma enorme falta de autonomia ou autodirecção e que os princípios democráticos parecem alheios às aulas de língua. Os alunos continuam a não participar na gestão da aprendizagem e do ensino tão activa e amplamente quanto poderiam. O professor permanece o único responsável pela tomada de decisões pedagógicas (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 27).

Também o pensamento filosófico-educacional de John Dewey se encontra imbricado numa concepção humanista e liberal de escola, assente em valores democráticos que garantam a igualdade de oportunidades. A escola deve ser vista como um microcosmo e *embrião* da sociedade, de modo a que a criança possa criar o seu próprio espaço e traçar o seu próprio caminho. Mais importante do que o conhecimento deve ser a sua auto-realização e o seu *know-how* (Paraskeva, 2007: 20-22). Segundo a pedagogia deweyana, é através da participação activa na escola que o aluno se desenvolve como cidadão reflexivo, que

conscientemente toma decisões, elabora planos e avalia resultados. Por conseguinte, os alunos não devem ser encarados como meros “espectadores de bancada”, mas sim como construtores activos do seu processo de aprendizagem: “Humans don’t *get* ideas; they *make* ideas” (Costa & Kallick, 2004: 78).

Shor advoga que é preciso tempo para os alunos se habituarem a uma pedagogia democrática onde é permitido criticar o professor, os alunos e o *status quo* (1992: 72). Nesta medida, os alunos tiveram de passar por um período de preparação para a aprendizagem autodirigida, o que Holec (1981) designa como um “‘deconditioning’ process”. Este processo permite libertar o aluno do seu papel passivo e da ideia de que existe um método ideal para aprender, método este que só o professor conhece. O autor define o processo do seguinte modo:

“a gradual ‘deconditioning’ process which will cause the learner to break away, if only by putting them into words, from a *priori* judgments and prejudices of all kinds that encumber his ideas about learning languages and the role he can play in it – to free himself from the notion that there is one ideal method, that teachers possess that method, that his knowledge of his mother tongue is of no use to him for learning a second language, that his experience as a learner of other subjects, other know-how, cannot be transferred even partially, that he is incapable of making any valid assessment of his performance, and so on.” (op. cit.: 22)

Para além desta *preparação psicológica*, também terá de existir uma *preparação prática ou metodológica* (ibidem), onde os alunos, em conjunto com o professor, poderão desconstruir as suas representações e percepções sobre o seu papel e realizar actividades de reflexão sobre a sua aprendizagem, trilhando caminhos para um clima de partilha e confiança. Não podemos esquecer que não é apenas o aluno que precisa de tempo de descondicionamento de práticas passivas que interiorizou ao longo de anos na escola – *studenthood* (Shor, 1996: 16) –, mas também o professor tem que aprender a abandonar práticas de ensino dominadoras e directivas – *teacherhood* (ibidem). O aluno deve ser “consumidor crítico e produtor criativo do saber” e o professor “facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica” (Vieira, 1998: 38), aspirando conjugar o currículo prescrito com os conhecimentos, estilos, experiências, interesses e necessidades reais de todos os alunos. Só deste modo serão garantidas as condições para que, em contexto escolar, possam ocorrer não só momentos de negociação *pessoal* e *interactiva*, mas igualmente momentos de negociação *procedimental* das diferentes etapas de cada ciclo:

decidir, levar a cabo e avaliar. Breen e Littlejohn (2000: 10) apresentam o esquema da figura 1, em que se evidencia a relação de interdependência existente entre estes três tipos de negociação.

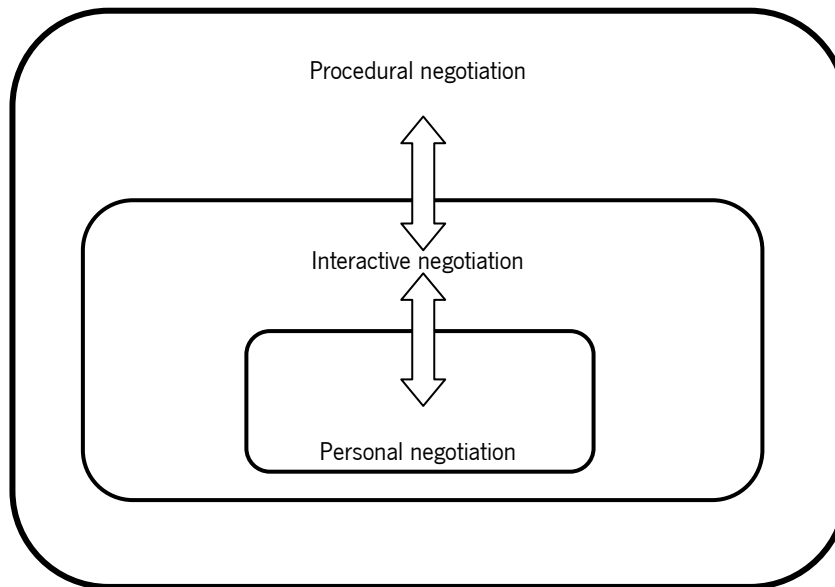


Figura 1 – Relação entre três tipos de negociação (Breen & Littlejohn, 2000)

Segundo Breen e Littlejohn (op. cit.: 6-9), a negociação pessoal está relacionada com um processo psicológico intrapessoal de interpretação de sentidos, uma busca de compreensão do que lemos ou ouvimos. A negociação interactiva também incide na partilha de sentidos, mas ocorre em cooperação com o outro, numa tentativa de estabelecer uma base comum de entendimento. A negociação procedimental é uma tentativa de alcançar consenso nas decisões, que, em contexto escolar, se relaciona directamente com a construção activa do processo de ensino e aprendizagem do aluno e que envolve processos de planificação, monitorização e avaliação.

Vieira afirma que a negociação na sala de aula implica a consideração de dois pressupostos básicos da situação pedagógica: *“a existência de saberes académicos e sociais desiguais entre os sujeitos e a formulação de uma intenção de construção colaborativa de novos saberes”* (1992: 25). A negociação pedagógica, constituindo uma prática complexa e pouco familiar, exige a reconfiguração dos papéis pedagógicos tradicionais num processo de transição para uma pedagogia onde se valoriza a participação, o diálogo e a diversidade (Silva,

2009: i). Menezes corrobora essa ideia quando define a negociação como “a partilha consensual do privilégio e responsabilidade da tomada de decisões no que respeita a toda e qualquer acção da sala que envolva directamente os alunos e o professor num trabalho conjunto, sempre numa perspectiva dialógica e de transformação de práticas” (2009: 136).

No âmbito da negociação de decisões, Littlejohn (1998: 2) propõe uma pirâmide curricular, apresentada na figura 2, com 6 níveis de negociação procedimental. Segundo este autor, no que se refere à escola pública, pode-se negociar uma actividade isolada, uma sequência de actividades/unidades, as unidades do manual escolar, actividades para além do manual, o programa de uma disciplina ou até mesmo a articulação entre diversas disciplinas.

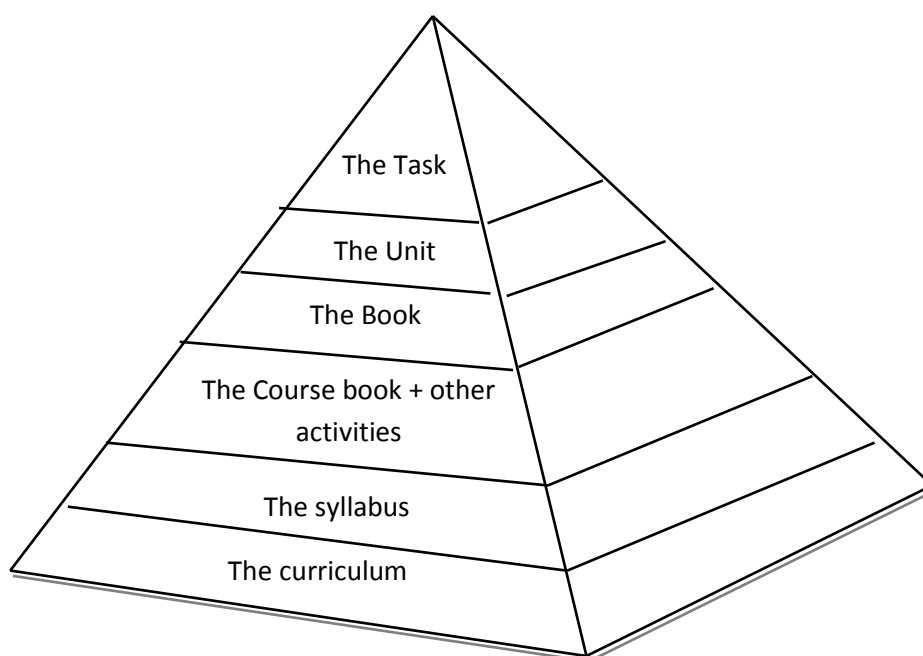


Figura 2 – A pirâmide curricular (Littlejohn, 1998)

No *nosso* caso, o programa das aulas autodirigidas foi baseado na negociação de regras de funcionamento, objectivos, conteúdos, recursos materiais e modalidades de aprendizagem da língua inglesa. O autor supracitado apresenta igualmente uma tabela (ver figura 3) com exemplos de decisões nos quais os alunos podem ser envolvidos dentro de cada nível da pirâmide curricular (1998: 4).

Levels of course design	Example decisions
1 The task	How shall we do this – in groups? in pairs? alone? How long shall we spend on it? How shall we correct it? Who shall correct it? How much help do you want?
2 The unit	What shall we do in this unit? What things shall we omit? Do we adapt the tasks in any way? In what order shall we do the tasks? What shall we do at home?
3 The book	In what order shall we do the units? What units shall we omit? Do we need to adapt or supplement the units in any way?
4 The course	What other things shall we do, besides use the book? What do you want to revise? How shall we test what you have learnt?
5 The syllabus	What things would you like to be able to do? Shall we focus on reading, writing, listening or speaking? What areas of grammar shall we focus on?
6 The curriculum	What topics would you like to learn about, besides English? We can use English, for example, to talk/read about science, nature, or geography.

Figura 3 – Exemplos de decisões em cada nível da pirâmide curricular (Littlejohn, 1998)

Eu pretendia chegar com os *meus* alunos ao nível 5 (*the syllabus*): eles escolhiam as competências e os conteúdos temáticos e/ou gramaticais da língua inglesa que tinham por objectivo desenvolver e seleccionavam as actividades, as formas de trabalho e os recursos materiais a utilizar em cada aula.

A negociação, que é uma condição inerente à autodirecção, constitui uma das competências sociais básicas implicadas no pressuposto da responsabilidade social que subjaz ao conceito de autonomia. Nesta perspectiva, e para a enquadrar à luz de uma pedagogia para a autonomia, torna-se crucial considerar a definição de autonomia apresentada por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007). Estes autores vêem-na como uma competência para o aluno se poder desenvolver enquanto participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, perspectivando a educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (op. cit.: 2). Todavia, apenas uma pedagogia que contemple processos de diálogo, consciencialização e responsabilidade partilhada é capaz de diluir as desigualdades e as injustiças existentes na sala de aula, caminhando para uma escola/vida verdadeiramente democrática e emancipatória (Smyth, 1987; Zeichner, 1993).

No quadro 2, apresenta-se a proposta de Vieira (1998: 38) no que diz respeito a pressupostos, finalidades e traços processuais que distinguem duas formas diferentes de ensinar e aprender: uma pedagogia da dependência e uma pedagogia para a autonomia.

	REPRODUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
	PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	O aluno é sujeito consumidor passivo do saber; o professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor; o saber é estático e absoluto	O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber; o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica; o saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo	Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem; ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem; encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender; desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem; promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem; clima potencialmente autoritário e formal; processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador; forte dependência do aluno aos níveis de discurso e das tarefas, frequentemente associado a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas; tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica; ênfase na competição e no individualismo; práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras	Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos e experiências anteriores, sistemas apreciativos; clima tendencialmente democrático e informal; participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos; tarefas de tipo reflexivo e experiencial; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; gestão colaborativa da informação e da palavra; construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem; valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras

Quadro 2 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998)

Apenas uma pedagogia para a autonomia e um processo de negociação podem aproximar o aluno ao saber e ao processo de aprender, contribuindo para o tornar mais responsável, reflexivo e motivado, com um papel pedagógico reforçado e poder discursivo. Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que idealiza a harmonização do ensino e aprendizagem das línguas vivas na Europa, defende que as actividades da sala de aula devem ocorrer “negociando a interacção para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente” (Conselho da Europa, 2001: 201) e reforça a preocupação de incrementar e planificar práticas de aprendizagem autodirigida, que despertem o aprendente para uma consciencialização do seu estado actual de conhecimento e desenvolvam processos metacognitivos de apropriação de estratégias que lhe permitam, autonomamente e em colaboração, definir prioridades de aprendizagem significativa, estabelecer objectivos válidos e realistas, seleccionar recursos materiais e proceder à sua auto-avaliação (op. cit.: 26). No Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, esta ideia é corroborada quando se advoga que o uso e aprendizagem de línguas não significam apenas que o aluno seja capaz de usar os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, mas seja também capaz de “reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001: 40). Nos Programas do Ensino Básico (3º ciclo) é preconizado que a escola deve favorecer o sentido de entreajuda, cooperação, responsabilidade, autonomia e o desenvolvimento da autoconfiança, espírito crítico, espírito de iniciativa e criatividade (Ministério da Educação, 1991: 77).

Os alunos devem fazer parte integral da sua aprendizagem, de forma a tomarem progressivamente “consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm” (Conselho da Europa, 2001: 199). Neste sentido, Zimmerman defende que “Reflecting on one’s learning should not be an afterthought for students; rather, it should be a self-fulfilling phase of a cycling process that is preceded by systematic forethought and performance or volitional control” (1998: 16). O processo cíclico de auto-regulação é apresentado por este autor conforme a figura 4 (op. cit.: 3).

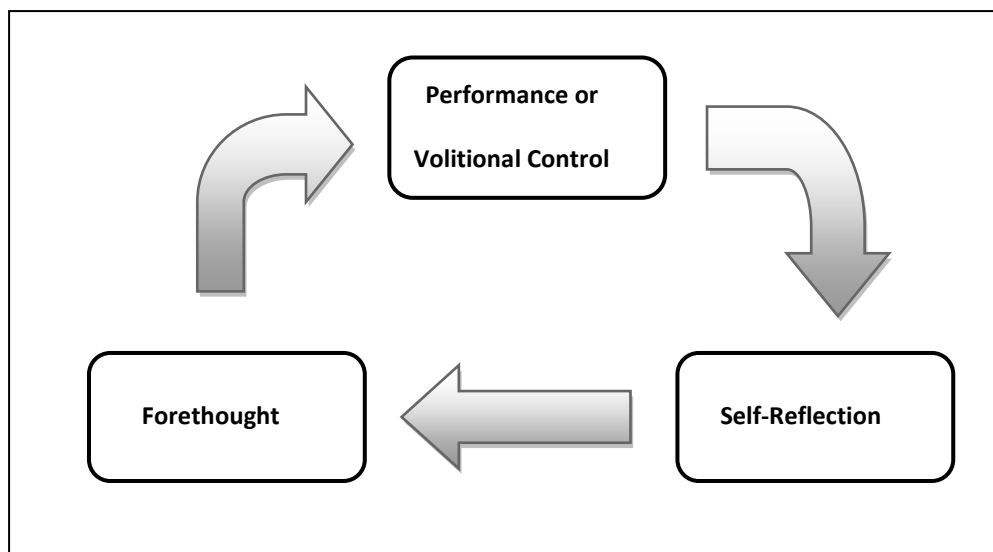


Figura 4 – As fases da aprendizagem académica cíclica (Zimmerman, 1998)

Os alunos devem encarar a aprendizagem académica como algo que adquirem por eles próprios e não como algo que lhes é imposto ou dado. Esta aprendizagem requer uma atitude pró-activa, coragem, motivação, persistência e envolvimento durante todo o seu processo. O autor supracitado considera que o processo de auto-regulação se desenvolve em três fases distintas. A primeira fase – fase de antecipação e preparação – relaciona-se com as crenças que antecedem os esforços e que podem influenciar o empenhamento na execução da tarefa. Durante a realização da tarefa – fase da execução e controlo volitivo –, tem de existir predisposição e atitudes positivas para colocar em acção estratégias que visam alcançar com sucesso as diversas actividades. O aluno tem de ter consciência de que o esforço e a persistência o podem ajudar a controlar eventuais factores pessoais, sociais ou ambientais que ocorram pelo caminho. A terceira fase – fase de auto-reflexão – prende-se com a avaliação que o aluno faz da sua própria prestação/resultados alcançados e com o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Esta reflexão deve visar a mobilização de futuros esforços e estratégias para a resolução de novas tarefas e novas vivências de aprendizagem mais informadas e significativas (op. cit.: 1-5). Atitudes indagatórias e reflexivas promovem a consciencialização do aluno no desenvolvimento de destrezas cognitivas e conhecimentos metacognitivos, na medida em que as pessoas não podem regular as suas acções se não tiverem consciência do que fazem (Schunk, 2008: 60).

Os processos de autodirecção poderão ser accionados pelos alunos noutros momentos de aprendizagem e ao longo da sua vida, conferindo-lhe o papel de cidadão reflexivo, crítico, responsável e emancipado. Nessa perspectiva, a Direcção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia, no seu projecto de princípios comuns europeus para as competências e qualificações do professor e do formador, reforça que o professor deve preparar o aluno para ser cada vez mais autónomo ao longo da sua vida (2005: 1).

Dos professores de línguas espera-se que “supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas da aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001: 198). O presente estudo de (auto)supervisão, ao enquadrar-se num paradigma de investigação naturalista com finalidades do tipo interventivo dirigidas para a transformação conjunta dos alunos e da professora, vai ao encontro destas expectativas. As fases da aprendizagem académica cíclica propostas por Zimmerman (1998) integraram o trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também coincidiram, em grande parte, com os meus ciclos auto-supervisivos enquanto professora-investigadora, numa tentativa progressiva de ser produtora, e não só consumidora, do saber educacional. Não perdendo de vista as teorias públicas da educação e não descurando a importância de uma fundamentação sustentada, procurei desenvolver um olhar crítico sobre a minha própria prática, fazer a articulação entre investigação/ensino e teoria/prática, conferir sentido ao vivido, regular os processos pedagógicos desenvolvidos e descobrir novos caminhos, *“adquirindo um sentido iluminativo de autoconhecimento e compreensão da experiência vivida”* (Vieira, 2005: 121) e (re)construindo o meu conhecimento profissional. Nesta linha, Contreras e Pérez de Lara dizem estar convencidos de que:

“(…) la comprensión de la educación desde la perspectiva de la experiencia nos pone en contacto con unas dimensiones de las prácticas y de las relaciones educativas, con unas dimensiones del hacer pedagógico de educadores que incorporan un saber con unas cualidades especiales, un saber no siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico ni fácilmente teorizable, pero imprescindible como saber pedagógico; probablemente la esencia del propio saber pedagógico.” (2010: 22)

No sentido freireano, não pode haver ensino sem aprendizagem – *didiscência*. Quer o aluno quer o professor se encontram no cerne das questões educativas e devem ter a noção de que

a sua “presença no mundo não é a de quem se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objecto, mas sujeito também da história” (Freire, 1996: 31). Este pressuposto orientou a experiência realizada e também a escrita deste relato sob a forma de narrativa, dando voz a todos os intervenientes da investigação num profundo sentido de colectivo. Resolvi escrever os pronomes possessivos referentes à *nossa* experiência e dos *meus* alunos em itálico para realçar os matizes singulares desta história, centrada nos seus protagonistas e inserida numa visão humanista da educação. O uso da narrativa permitiu estreitar a busca da compreensão e otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão da experiência desenvolvida (Stake, 2007: 55), o que exigiu um acto comunicativo que obrigou a reconstruir a experiência vivida. Bodgan e Biklen ressaltam que os investigadores qualitativos têm sorte porque não têm um modo único de redigirem o relato da investigação e, caso optem por apresentações menos formais, que se assemelham à escrita de uma história, seria melhor ouvirem o seu orientador (1994: 256). Foi o que eu fiz:

“A narrativização da experiência pode ter um efeito libertador, desacelerando o tempo e apoiando a compreensão e renovação do nosso pensamento e acção, sem pretendermos chegar a uma verdade absoluta ou definitiva (Webster & Mertova, 2007). Como afirma van Manen (1990), a escrita tem o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido.

Mas escrever sobre a experiência, como método de (des/re)construção do conhecimento, é mais difícil do que possa parecer. Nem sempre estamos preparados para romper com uma tradição escolar de escrita onde o ‘eu’ é silenciado em nome de uma suposta ‘objectividade do conhecer’, uma tradição que nos dá segurança e que seguimos como forma de combater o medo de sermos excluídos (Karlsson, 2008: 46). Paradoxalmente, este medo da exclusão pode domesticar-nos e impedir a auto-descoberta e a problematização da realidade. Potenciar o poder libertador da linguagem significa desaprender a escrita tal como ela nos foi ensinada, afirmando a nossa voz não num sentido confessional ou auto-legitimatório, mas antes num sentido crítico, ‘pós-pessoal’ (Johnson, 2002), de desocultação do que fica aquém e além da experiência pessoal, e de posicionamento dessa experiência no cenário mais vasto onde se jogam as dimensões ética e política da educação. Isto não é fácil, mas é possível.” (Vieira, 2010b: 163-164)

Neste primeiro capítulo foram considerados o tema, o âmbito, os pressupostos e os objectivos da investigação.

Da contextualização, capítulo dois, consta a apresentação da escola onde a acção se desenrolou, dos alunos envolvidos e de mim enquanto professora, com a finalidade de dar a conhecer ao leitor o contexto educativo da presente experiência e as minhas ideologias profissionais e predisposição para a mudança.

No terceiro capítulo, trata-se a metodologia abordada, focando não só o tipo de estudo, os objectivos, o plano geral de intervenção, a caracterização prévia das estratégias e os instrumentos de recolha de informação utilizados, mas igualmente os critérios de qualidade e as limitações do estudo.

O capítulo quatro narra as aulas de aprendizagem autodirigida baseadas na negociação de objectivos, conteúdos e modalidades de aprendizagem da língua. A narrativa, que inclui a análise de informação recolhida de 10 aulas videogravadas e dos momentos de diálogo e reflexão conjunta grupo-turma, segue a cronologia da experiência, mesclando a prática vivida (papel do aluno e da professora na negociação pedagógica e na promoção da autodirecção) com o seu enquadramento teórico e a identificação das suas potencialidades e constrangimentos: “To write narrative research as a story, the data are organized into a whole akin to a sequential plot, chronologically and/or thematically arranged” (Thody, 2006: 146).

O último capítulo é dedicado às conclusões finais do trabalho de investigação apresentado e à formulação de algumas recomendações futuras, quer para mim quer para outros investigadores que estejam interessados nesta temática.

Em anexo encontram-se não só os materiais de investigação utilizados, mas também algum do material didáctico usado nas aulas de aprendizagem autodirigida.

Contexto de Intervenção/Investigação

A metáfora “mapear uma pedagogia para a autonomia” (Jiménez Raya et al., 2007) enfatiza a necessidade de se examinar o contexto – a escola, a professora (investigadora) e a turma – de forma a dar a conhecer o contexto educativo deste projecto de investigação, que almeja a emancipação da professora e dos alunos. Desta forma, e porque “teaching does not take place in a vacuum” (Brumfit, 2001: 140), justifica-se um capítulo que incida unicamente na caracterização detalhada do contexto da experiência desenvolvida.

Tratando-se de uma experiência balizada num contexto concreto, afigura-se como sendo uma prática que envolve alguns riscos, na medida em que “testing the limits by practicing theory and by theorizing practice in a real context is harder and more risky than theorizing theory without a context” (Shor, 1996: 3). Contudo, é o facto do estudo se realizar em contexto natural que lhe pode conferir validade ecológica e utilidade noutros contextos semelhantes.

2.1 A escola

O estudo realizou-se na Escola E.B. 2,3 de Rebordosa, que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa do Concelho de Paredes.¹

A cidade de Rebordosa tem uma área de 11,17 Km² e a sua situação confere-lhe um carácter de área periférica quer em relação à área metropolitana do Porto, quer em relação ao concelho de Paredes. É a freguesia do concelho de Paredes que apresenta maior densidade populacional: com uma população residente de 10.802 habitantes, de acordo com

¹ É de salientar que, respeitando os normativos emanados pela Universidade do Minho, pedi autorização por escrito à Directora do meu Agrupamento para poder identificar o nome da escola na minha dissertação e em posterior divulgação e/ou publicação. Mais informo que também é do seu conhecimento o facto de eu ter recorrido ao Projecto Educativo do Agrupamento (2009a), ao Projecto Curricular do Agrupamento (2009b) e ao Projecto Curricular da turma em questão (2009c) para retirar dados necessários à elaboração deste capítulo.

os Censos de 2001 (INE), apresenta uma densidade populacional de 968 hab/Km². Situada a escassos quilómetros da fronteira com a área metropolitana do Porto, caracteriza-se como uma zona de transição entre duas realidades relativamente distintas: uma, de características essencialmente rurais, revela ainda hoje vestígios de uma região onde existiram quintas e casas senhoriais que foram sendo substituídas por pequenas explorações domésticas e por escassos minifúndios destinados a prover o pequeno comércio da freguesia; outra, com forte presença do sector secundário, nomeadamente da indústria de mobiliário, das indústrias transformadoras e da metalurgia ligeira, que emprega actualmente a maior parte da população activa da freguesia e que atrai cerca de 5.000 trabalhadores das freguesias circunvizinhas. A proximidade de saídas de auto-estrada (A-4 e A-42) atrai um número cada vez maior de investimentos à região, ao mesmo tempo que facilita o movimento pendular daqueles que, morando na freguesia, têm diariamente de se deslocar quer para a sede do concelho quer para a área metropolitana do Porto.

Da expansão industrial registada no século passado, sobrevieram bolsas habitacionais patenteando condições de salubridade muito fracas, onde se abrigam sucessivas gerações de jornaleiros e de trabalhadores da indústria de mobiliário, mas a que se reúnem igualmente trabalhadores precários, normalmente afectos aos serviços domésticos, ou aos trabalhos sazonais. De acordo com os dados dos Censos 91, perto de 12% dos alojamentos não dispõem de instalações sanitárias e mais de 25% não dispõem de água corrente.

No que concerne ao seu contexto socioeconómico, o baixo poder aquisitivo destas famílias e um sentimento quase unânime de dependência dos subsídios públicos – subsídio de acção social escolar, subsídio de desemprego e/ou rendimento mínimo garantido – são alguns dos traços comuns a estes habitantes. O baixo nível de escolaridade e a falta de qualificações profissionais dos elementos adultos são, efectivamente, dois dos factores que mais dificultam quer a recondução da população desempregada ao mundo do trabalho quer a obtenção de um primeiro emprego por aqueles que interrompem a escolaridade.

Esta freguesia é uma das mais carenciadas do concelho, quer em termos de ofertas culturais e de lazer, quer ainda em termos de ordenamento do território. Os problemas mais sentidos pela população desta freguesia são a ausência de alternativas à inactividade dos jovens e a

inexistência de estruturas de acompanhamento das famílias e de formação profissional dos alunos que abandonam a escola ou que terminam a escolaridade básica.

No que se refere aos recursos humanos, neste Agrupamento leccionam 127 docentes. Destes, 12 exercem funções nos jardins de infância, 26 nas escolas básicas do 1º ciclo e 83 na escola-sede do Agrupamento. Da totalidade dos docentes, 70 são do quadro do Agrupamento, 11 são do quadro de outros Agrupamentos, 6 pertencem aos quadros de zona pedagógica e 34 são contratados. No que se refere mais concretamente ao Departamento de Línguas (Língua Portuguesa, Francês e Inglês), ao qual pertencemos, somos no total 20 professoras, sendo 4 delas do meu subdepartamento (Inglês 3º ciclo e secundário). O pessoal não docente é composto por 45 funcionários: 6 assistentes técnicos, 1 chefe dos serviços administrativos, 37 assistentes operacionais e 1 encarregado operacional. Para além do pessoal docente e não docente, o Agrupamento conta também com uma mediadora de conflitos ligada ao projecto EPIS (Empresários para a Inclusão Social). Este projecto é promovido pelo Ministério da Educação com os respectivos parceiros sociais, nomeadamente empresários locais, e encontra-se em implementação experimental desde 2006 em alguns concelhos pioneiros do país.

No que diz respeito à população escolar deste Agrupamento temos: em educação pré-escolar, 207 alunos, no 1º ciclo 420, no 2º ciclo 256, no 3º ciclo 456, em ensino secundário 77 (23 destes pertencem a uma turma do Curso Profissional de Técnico de Secretariado) e 17 num percurso qualificante (Curso de Educação e Formação de Assistente Administrativo –T2).

Quanto aos recursos físicos e materiais, a Escola E.B. 2,3 de Rebordosa é um edifício com 26 anos, construído numa zona onde se sente uma variação térmica muito acentuada entre o verão e o inverno. As características do edifício, de modelo nórdico, são muito desajustadas a esta particularidade climática. A escola sede é composta por 4 blocos, 3 dos quais para aulas e 1 onde funciona a direcção, os serviços (administrativos, cantina, bufete, reprografia, papelaria, biblioteca, recepção/centro de atendimento telefónico), 1 gabinete médico, 1 sala para atendimento de encarregados de educação, 1 sala do pessoal não docente, 1 sala de professores, 1 sala de Música, e 1 sala de aulas. Das 18 salas disponíveis para leccionação de aulas, constam: 1 sala de Tecnologias de Informação e Comunicação, 1 sala de Música, 4

salas de Educação Visual e Tecnológica, 1 sala de Educação Visual, 1 sala de Educação Especial e 1 espaço polivalente para o convívio dos alunos. Ao lado do pavilhão gimnodesportivo existe um campo de jogos e nas áreas envolventes aos edifícios existem espaços verdes.

Atendendo aos relatórios de auditoria externa, aos resultados da avaliação interna e da vivência quotidiana neste Agrupamento, são apresentados, no seu Projecto Educativo, diversos problemas. A intervenção de projectos como o do presente estudo pode impulsionar a resolução de alguns deles, nomeadamente:

- As reduzidas taxas de transição nos 7º e 9º anos de escolaridade;
- A falta de respeito pelas regras de convivência entre pares que contribuam para a formação de jovens saudáveis, livres, autónomos, responsáveis e com sentido crítico;
- Dificuldades de expressão verbal e escrita;
- Baixa motivação e auto-estima;
- Casos de abandono escolar ao longo da escolaridade obrigatória;
- Falta de hábitos de estudo;
- Insucesso escolar (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências Físico-Químicas);
- Pouca intervenção dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola e nas actividades extra-curriculares.

2.2 A turma

O estudo realizou-se com uma turma de alunos do 7º ano de escolaridade, nível 3 de Inglês. Estes alunos pertencem à mesma turma desde o seu 5º ano, com excepção de 1, que frequentou o 5º ano de escolaridade em França (não teve no seu currículo a disciplina de Inglês, mas sim Italiano). Todos os alunos tiveram Inglês desde o 3º ano, com excepção de 1, que apenas teve esta disciplina a partir do 5º ano. Num total de 25 alunos (15 rapazes e 10 raparigas), de idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, somente 1 sofreu retenções durante o 1º ciclo (uma no 2º ano, e outra no 4º ano).

No que se refere ao seu 6º ano de escolaridade, há a salientar que:

- 1 aluno foi proposto para o Quadro de Valor e Excelência da Escola, uma vez que foi aprovado com nível 5 a todas as disciplinas e Satisfaz Bastante a todas as áreas curriculares não disciplinares;
- 4 alunos obtiveram média geral de 5 e Satisfaz Bastante a todas as áreas curriculares não disciplinares;
- 14 alunos foram aprovados com média geral de 4;
- 6 alunos obtiveram média de 3, destes apenas 2 tiveram um nível inferior a 3 e 1 teve 2 níveis inferiores a 3;
- No que se refere às notas da disciplina de Inglês do terceiro período, 8 alunos tiveram nível 5, 13 nível 4, 3 nível 3 e apenas 1 nível 2.

A partir da avaliação diagnóstica, dos contactos com os encarregados de educação e da consulta do Processo Individual do Aluno, foram confirmados os problemas ao nível global da turma, que constavam no seu Projecto Curricular do 6º ano. Estes eram:

- Participação desorganizada;
- Dificuldades na expressão escrita (construção frásica e produção de texto);
- Dificuldades na expressão oral;
- Limitações várias na área da Matemática (raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas, reconhecimento de números decimais);
- Falta de atenção/concentração;
- Dificuldades na aplicação de conhecimentos.

Ao longo do ano lectivo de 2010/2011, foram propostos 8 alunos para a frequência de Aulas de Apoio Pedagógico a Matemática, 6 a Língua Portuguesa e 4 a Aulas de Tutoria. De acordo com o Despacho Normativo nº 50/2005², os professores do conselho de turma elaboraram um Plano de Recuperação para os alunos que apresentaram três ou mais níveis inferiores a 3

² Diário da República, Série I-B, nº 215, 09/11/2005 (Despacho Normativo n.º 50/2005).

(4 aquando da reunião de avaliação do primeiro período e 1 na reunião intercalar de Fevereiro de 2011).

Face ao perfil da turma e às dificuldades diagnosticadas, os professores deste Conselho de Turma estabeleceram determinadas prioridades, que foram também visadas no âmbito do presente projecto de investigação:

- Procurar desenvolver, em todas as disciplinas, actividades de acordo com as necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos;
- Privilegiar as actividades que desenvolvam competências relacionadas com a responsabilidade, a autonomia, a concentração, a entreajuda e o trabalho cooperativo;
- Incentivar a auto-estima e a autoconfiança, valorizando o seu trabalho;
- Incentivar os alunos para uma participação activa e dinamizadora na vida escolar;
- Desenvolver actividades que estimulem a aprendizagem nas várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- Incutir hábitos de estudo;
- Estimular o discurso oral para o enriquecimento e desenvolvimento do vocabulário;
- Procurar estimular os alunos para a pesquisa de informação, utilizando os diferentes meios disponíveis (internet, dicionários, enciclopédias...);
- Desenvolver projectos, colaborando na planificação das diferentes fases de trabalho;
- Sensibilizar os encarregados de educação e os seus educandos para a importância da escola no futuro de cada um.

No que se refere ao nível de escolaridade pretendido pelos alunos desta turma, 5 pretendem completar apenas o 12º ano e 20 pretendem dar continuidade aos seus estudos, frequentando um curso superior. A maioria dos alunos não apresenta grandes dúvidas quanto à profissão a seguir.

Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação, é de salientar que apenas 2 mães são licenciadas, 2 pais e 2 mães completaram o 12º ano e a grande maioria apenas frequentou a escola até ao 6º ano. A maioria das profissões dos pais assenta na

indústria dominante no Concelho de Paredes, a indústria do mobiliário, trabalhando por conta de outrem.

2.3 A professora

Lecciono há 15 anos e pertenço ao Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento da escola onde se desenrolou o estudo desde o ano lectivo de 2000/2001, tendo já exercido os cargos de directora de turma, directora de curso de duas turmas de Cursos de Educação e Formação, directora de curso de uma Turma Profissional, coordenadora do Departamento de Línguas e subcoordenadora de Inglês do 3º ciclo e secundário.

A minha formação inicial – Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão – foi obtida na Universidade do Minho. Realizei o estágio pedagógico na Escola Secundária de Baltar no ano lectivo de 1995/96, sob a cooperação das orientadoras da escola Clara Lima e Madalena Proença e da orientadora da universidade Isabel Barbosa. Durante o estágio, desenvolvi um Projecto de Investigação-Acção intitulado *O desenvolvimento da capacidade e da fluência de comunicação oral*, o qual visava ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e inibições na utilização da língua estrangeira. No dia 4 de Novembro de 1996, fui solicitada para apresentar esse trabalho aos estagiários e orientadores do ano lectivo de 1996/97, numa acção de formação intitulada *Projectos de Investigação-Acção na aula de Língua Estrangeira*, promovida por Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira, docentes da área de Metodologia de Ensino do Inglês do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Na sequência desse mesmo projecto, fui também convidada a realizar uma comunicação livre intitulada *O Desenvolvimento da Competência de Comunicação Oral: um Projecto de Investigação-Acção*, no 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, que se realizou em Setembro de 1998, na Universidade do Minho. Desse trabalho foi publicado um texto nas actas do encontro (Teixeira, 1998).

Em 1997 integrei-me num grupo de trabalho de professores de línguas estrangeiras, coordenado por Flávia Vieira, que visava o estudo e a divulgação de uma pedagogia para a

autonomia na educação em línguas. Posteriormente, este grupo – GT-PA (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia) – foi alargado a professores de outras disciplinas, que também estavam interessados numa educação democrática. Segundo a sua coordenadora, o grupo, ao reunir professores, formadores e investigadores em torno de metas comuns, revela-se essencial à compreensão do que significa trabalhar numa *comunidade de aprendizagem*, na medida em que permite, por exemplo: (1) a integração ensino-formação-investigação; (2) a partilha de uma visão da pedagogia focada na autonomia (professor/aluno); (3) a diversidade de discursos, experiências, teorias práticas, expectativas, interesses e necessidades; (4) a democratização das relações investigadores-professores; (5) a negociação da agenda de investigação; (6) a responsabilidade partilhada pelos processos e resultados; (7) a divulgação/colectivização de teorias e práticas e (8) a problematização dos constrangimentos situacionais (Vieira, 2002a: 46).

Ao longo do meu percurso profissional, estive sempre envolvida na construção do meu conhecimento profissional e interessada em práticas relacionadas com uma pedagogia para a autonomia do aluno, frequentando diversas acções nesse âmbito: em Maio de 1999, a acção de formação subordinada ao tema *Ensino Diferenciado – Meeting the Challenge*, orientada por Veríssimo Toste, que decorreu no Instituto Superior de Engenharia do Porto; durante o mês de Maio de 1999, a oficina de formação *Pedagogia para a Autonomia na Aula de Inglês: Contextos e Operacionalização*, de 50 horas, orientada por Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira e Isabel Barbosa, na Universidade do Minho; em Outubro de 2000, a acção de formação *A Diversidade Sócio-Cultural na Escola de Hoje*, nas áreas de investigação pedagógica e didáctica, orientada por Maria Cecília Santos e Maria Dolores Garrido, na Escola Secundária de Gondomar; em Setembro de 2005, o curso de formação *Reflexão, Autonomia e Acção – Filosofia com Crianças*, de 50 horas, sob a orientação de Maria Noémia Rolla, na Escola E. B. 2,3 de Valbom; em Maio de 2006, a oficina de trabalho intitulada *New Books and New Methodologies*, apresentada pelas formadoras Catherine Bright e Nicola Sugden, no Hotel Tryp Porto Expo; em Novembro de 2009, o colóquio *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*, numa iniciativa conjunta do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras (FLUP) do Porto e do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, que decorreu na FLUP; em Julho de 2010, o seminário

Práticas Supervisivas em Contexto de Sala de Aula: Necessidade e Formas de Implementação, sob a orientação de Daniela Gonçalves, promovido pelo Agrupamento de Escolas de Rebordosa; em Setembro e Outubro de 2010, a acção de formação *Quadros Interactivos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*, de 15 horas, orientada por Madalena Almeida e Joaquim Coelho, que decorreu na Escola E.B. 2,3 de Paredes; em Novembro de 2010, o *Encontro Nacional eTwinning*, coordenado pela Equipa de Recursos e Tecnologias da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, na Póvoa de Lanhoso e em Julho de 2011, o seminário *Tudo o que Sempre quis Saber sobre Trabalho de Grupo e Colaboração mas Nunca se Atreveu a Perguntar*, orientado por João Gouveia, promovido pelo Agrupamento de Escolas de Rebordosa.

Já no ano de estágio acreditava que o medo do novo não deve anular os nossos sonhos, como transparece nas minhas primeiras reflexões:

“Com o aproximar do primeiro dia de aulas cresceu em mim uma ansiedade e um nervosismo, pois ia ser professora (...) Contudo, ninguém nasce ensinado (...) esta aprendizagem terá de ser prolongada ao longo da vida (...) só enfrentando os nossos medos é que podemos realizar os nossos sonhos.” (Setembro de 1995)

Identifico-me com Paulo Freire quando diz: “Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (Freire & Shor, 1987: 23). Assim, em 2009 decidi inscrever-me no mestrado Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, pois acredito que “Competent teachers are always looking for areas where their practice can be improved upon” (Brumfit, 2001: 161). As razões principais dessa decisão estão patentes numa reflexão realizada no ano curricular do mestrado, numa disciplina de investigação leccionada por Flávia Vieira, no âmbito da qual desenhei o meu projecto de dissertação:

“Sinto-me impulsionada por uma visão que procura problematizar e questionar e que não quer ficar circunscrita à transformação e emancipação da professora, mas perpassar para a prática do aluno na construção responsável e auto-regulada do seu saber, bem como estender essa visão para a escola em geral. Citando o título de um artigo de Hopkins poderemos dizer que só com um modelo de ligação entre *Powerful learning, powerful teaching and powerful schools* (2000)³ é que se

³ Hopkins, D. (2000). “Powerful learning, powerful teaching and powerful schools”. *Journal of Educational Change* 1, pp. 135–154. Disponível em <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/jedu.pdf>. Acessível a 5 de Fevereiro de 2010.

consegue alcançar melhorias significativas.” (excerto de uma reflexão realizada no dia 14 de Março de 2010)

Na última reflexão realizada nesta disciplina, cito um poema de Alberto Caeiro para reforçar a minha convicção de que se o professor acredita na “eterna novidade do Mundo”, não deve parar de “andar” e “olhar”. Só esta abertura ao desconhecido e à descoberta é que nos pode transportar para o papel de professor-investigador:

"O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo..."
(Alberto Caeiro)

Ainda no âmbito do mestrado, desenvolvi, juntamente com três colegas do curso, uma experiência de supervisão colaborativa das práticas, que deu origem à narrativa intitulada *Leitura oral... Qual é o drama afinal?* (Teixeira et al., 2010). Os alunos rejeitam a leitura em voz alta em língua estrangeira e vêem-na como um momento de constrangimento e angústia, chegando mesmo a rejeitar as propostas apresentadas pelo professor. Esta experiência foi desenvolvida na escola onde se desenrolou a acção do actual projecto de investigação, com uma das minhas turmas de Curso de Educação e Formação – Tipo 3 de Assistente Administrativo –, no ano lectivo de 2009/2010, procurando desenvolver competências de leitura oral e uma atitude favorável face à mesma, através de estratégias centradas na promoção da autonomia dos alunos.

Não esqueço que a autonomia do aluno de línguas integra a autonomia do professor enquanto questão essencial e que “The quality of teachers is a determining factor in learner’s perceptions of the value of their task (...) they thus have a major role” (Brumfit, 2001: 165). Advogando uma visão democrática de educação, onde a vertente socioafectiva da aprendizagem assume uma importância fundamental e a autenticidade dos sujeitos está ao

serviço da melhoria das práticas pedagógicas, defendo uma pedagogia centrada na transformação conjunta de alunos e professores. Sinclair alerta que tudo isto requer professores capazes, motivados e informados (1996: 151). Nesta perspectiva, resolvi fazer um estudo de investigação mais próximo do ideal defendido: aprender a dar mais voz aos alunos, tornando-os co-construtores num processo colectivo, validado pelos participantes, que altere significativamente os modos de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Para finalizar este capítulo devo dizer que não pretendo ser apenas mais um *sonâmbulo* que não sabe o que faz (Alves, 2003: 100). Aspiro pertencer àqueles que “want to organise the world around to fit in with their desires” (Schostak & Schostak, 2008: 1) e não àqueles que “want to be organised, and those who want to be left alone” (ibidem). Para concretizar este desejo, temos de partilhar e disseminar as nossas práticas e experiências mais libertadoras. Assim, aquando do 5º Encontro do GT-PA/Congresso Ibérico – *Pedagogia para a Autonomia*, fiz uma primeira apresentação deste projecto. Desta comunicação foi publicado um texto nas actas do congresso (Teixeira, 2011). Espero continuar a partilhar esta e outras experiências, e também continuar a ouvir e ler o que outros professores têm para contar, pois esta é uma forma de contrariar o isolamento profissional e também de colectivizar o conhecimento construído pelos professores com os seus alunos.

Metodologia de Intervenção/Investigação

“Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga os seus próprios alunos.” (Freire & Shor, 1987: 14)

3.1 Tipo de estudo, objectivos e plano geral de intervenção

Baseado numa perspectiva construtivista de educação e formação, este estudo de caso, que envolveu os alunos de uma turma de 7º ano de escolaridade de Inglês e eu enquanto professora e investigadora, foi conduzido “within a localized boundary of space and time (i.e. a singularity); into interesting aspects of an educational activity (...) mainly in its natural context” (Bassey, 1999: 58) e seguiu uma abordagem predominantemente qualitativa.

Trata-se de um estudo de orientação interpretativa, que procurou analisar as estratégias pedagógicas dos sujeitos em interacção na sala de aula. Ao tentar responder à questão “*O que se passa aqui?*” e trabalhar a narrativa por ordem cronológica e de um modo estratégico em função da sua relevância na economia de descrição, seguiu também uma abordagem descritiva (Afonso, 2005: 114-116), não esquecendo que “o que está em causa é o conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de específico e único” (op. cit.: 71). Esta perspectiva, reportando-se a um contexto localizado num tempo e espaço irreproduzíveis, enquadra-se num paradigma de investigação naturalista (Guba & Lincoln, 1988).

A metodologia adoptada cumpriu também finalidades do tipo interventivo, centrando-se no desenho e avaliação de um programa de desenvolvimento de competências de aprendizagem e de negociação, em ambiente de aprendizagem autodirigida. Para poder atingir todos os níveis de decisão propostos na pirâmide curricular de Littlejohn (1998) e atender às reais necessidades de todos os alunos, resolvi adoptar uma abordagem pedagógica mista, intercalando aulas de aprendizagem autodirigida com aulas que eu designei de aulas

“normais” (mais dirigidas pela professora), como já foi referido no primeiro capítulo. O quadro 3 sintetiza as principais diferenças entre estes dois estilos de aulas.

AULAS “NORMAIS” (mais dirigidas pela professora)	AULAS AUTODIRIGIDAS (mais dirigidas pelos alunos)
Maior preocupação com o cumprimento do programa e o desenvolvimento de competências comuns à turma, através de uma pedagogia não-diferenciada	Maior preocupação com a negociação do programa e o desenvolvimento da autodirecção na aprendizagem, através de uma pedagogia diferenciada
Processo de ensino centrado na aprendizagem dos alunos, mas mais conduzido pela professora, com momentos expositivos e de prática da língua, focado em competências de comunicação	Processo de ensino como monitorização/facilitação de aprendizagens autodirigidas, centrado na remediação e expansão de competências de comunicação e de aprendizagem (aprender a aprender)
Objectivos de aprendizagem definidos pela professora em função do programa e da programação geral do subdepartamento de Inglês do 3º ciclo e secundário	Objectivos de aprendizagem definidos pelos alunos em função dos seus interesses e necessidades, articulados com o programa
Conteúdos seleccionados pela professora em função dos objectivos que define	Conteúdos seleccionados pelos alunos em função de objectivos pessoais
Actividades seleccionadas pela professora em função dos objectivos e conteúdos que define	Actividades seleccionadas pelos alunos em função dos objectivos e conteúdos que definem
Recursos seleccionados pela professora em função das actividades que define	Recursos seleccionados pelos alunos em função das actividades que definem
Forma de trabalho (individual, par ou grupo) escolhida pela professora	Forma de trabalho (individual, par ou grupo) escolhida pelos alunos
Elementos de avaliação definidos predominantemente pela professora	Elementos de avaliação negociados com os alunos e inseridos no seu <i>Portefólio de Aprendizagens</i>
Elementos de avaliação corrigidos predominantemente pela professora	Elementos de avaliação corrigidos predominantemente pelos alunos

Quadro 3 – Distinção entre aulas “normais” e aulas de aprendizagem autodirigida

Para ilustrar melhor a diferença entre estes dois estilos de aula, incluo, a título de exemplo, os passos do desenvolvimento de dois planos de aula de 90 minutos, elaborados por mim: um de uma aula “normal” (visava introduzir o estudo dos verbos regulares no *Simple Past*) e o das aulas de aprendizagem autodirigida:

AULA “NORMAL” (dia 17 de Fevereiro de 2011)

- 1- Os alunos registam o número da lição e a data no seu caderno diário;
- 2- A professora apresenta imagens, em projecção multimédia, para que os alunos, por associação de ideias, identifiquem uma figura pública: José Mourinho;

- 3- É feito um *brainstorming* de vocabulário alusivo às imagens apresentadas;
- 4- É entregue uma ficha de trabalho com um texto intitulado *The Special One*, para se proceder à leitura (silenciosa e depois em grupo-turma) e interpretação do mesmo;
- 5- A professora alerta para as palavras sublinhadas do texto, no sentido de os alunos deduzirem que se trata de formas verbais referentes ao tempo passado. Os alunos, com a ajuda da professora, chegam às regras de utilização e de formação do *Simple Past* (verbos regulares). Estas são ditadas para o caderno diário;
- 6- Os alunos resolvem um exercício de preenchimento de espaços sobre o *Simple Past* (manual do aluno). Este é corrigido em conjunto;
- 7- A professora regista o trabalho de casa (manual e livro de actividades do aluno) no quadro. Caso haja tempo, os alunos podem iniciá-lo na aula;
- 8- A professora dita o sumário da aula.

AULAS AUTODIRIGIDAS

- 1- Os alunos fazem exercícios de recuperação e/ou expansão, escolhendo livremente a(s) actividade(s), a(s) forma(s) de trabalho e os recursos materiais. Eles corrigem os exercícios, recorrendo, por exemplo, ao dossiê de soluções, dicionário, gramáticas (alguns grupos são filmados enquanto trabalham). Podem esclarecer dúvidas com a professora e/ou com os seus colegas. A professora circula pela sala, supervisionando os alunos e auxiliando na procura, selecção e validação de informação;
- 2- Os alunos preenchem o seu *Roteiro de Aprendizagens*, em função do trabalho que desenvolveram, e arquivam as fichas de trabalho no seu Portefólio de Aprendizagens;
- 3- Os alunos escrevem o sumário da aula.

A experiência desenvolvida no âmbito da dissertação centra-se nos momentos de negociação e nas aulas autodirigidas, que constituíam uma novidade para mim e para os *meus* alunos. Desta forma, as aulas “normais” não são descritas na narrativa da experiência, uma vez que

não se relacionam com os objectivos de investigação, que eram:

- 1- Conhecer representações e percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem do Inglês;
- 2- Compreender o papel dos alunos e da professora na negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida;
- 3- Identificar potencialidades e constrangimentos da negociação pedagógica, num ambiente de aprendizagem autodirigida.

Por constrangimentos temporais relativos ao prazo de conclusão da dissertação, o período de recolha de informação foi circunscrito aos seis meses iniciais – Outubro de 2010 a Março de 2011 –, embora a abordagem aí iniciada fosse continuada até ao final do ano lectivo. Na figura 5 é apresentada a sequência cronológica das etapas do plano geral de intervenção do estudo.



Figura 5 – Plano geral de intervenção

O quadro 4 sintetiza, mais detalhadamente, as diversas etapas do plano e integra as estratégias que serviram também propósitos investigativos: questionários (inicial, intermédio e final); *Roteiro das Aprendizagens* e videogravação de 10 aulas de 90 minutos e de 4

momentos de diálogo/reflexão conjunta, (posteriormente transcritos para selecção de excertos representativos do trabalho realizado). Ao longo de todo o processo, redigi um caderno de investigação de natureza descritiva e reflexiva.

Etapa da Descoberta
Questionário inicial <i>Looking back: how I see myself and my English learning experience</i> , administrado aos alunos (7 de Outubro de 2010) [anexo 1]
Momentos de diálogo/reflexão grupo-turma videogravados:
Análise de dados do questionário inicial (14 de Outubro de 2011)
Análise conjunta das respostas à pergunta: Como seria possível criar um espaço (dentro da sala de aula) onde os alunos pudessem escolher o que necessitam e/ou gostam de fazer? (21 de Outubro de 2010)
Negociação de decisões sobre a forma de funcionamento e materiais a constar nesse espaço (28 de Outubro de 2011)
Etapa das Aulas de Aprendizagem Autodirigida
INICIAÇÃO À APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA (1ª Fase)
5 aulas de aprendizagem autodirigida, com momentos de negociação, videogravadas
Uso de um <i>Roteiro de Aprendizagens</i> das aulas para registos dos alunos referentes a actividades, formas de trabalho, materiais utilizados e reflexões [anexo 4]
(4, 11, 18 e 25 de Novembro de 2010 e 2 de Dezembro de 2010)
REFLEXÃO INTERMÉDIA
Questionário intermédio <i>As nossas aulas de aprendizagem autodirigida</i> , administrado aos alunos (9 de Dezembro de 2010) [anexo 2]
Visita de Estudo à Escola da Ponte e reflexão conjunta videogravada (10 de Janeiro de 2011)
CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA (2ª Fase)
5 aulas de aprendizagem autodirigida, com momentos de negociação, videogravadas
Uso de um <i>Roteiro de Aprendizagens</i> das aulas para registos dos alunos referentes a actividades, formas de trabalho, materiais utilizados e reflexões [anexo 4]
(6 e 20 de Janeiro de 2011 e 3, 10 e 24 de Fevereiro)
Etapa da Avaliação Final
Questionário final <i>My English learning experience this year</i> , administrado aos alunos e seguido de diálogo com o grupo-turma (3 de Março de 2010) [anexo 3]

Quadro 4 – Etapas do plano geral de intervenção

A etapa da descoberta no plano de intervenção, que correspondeu ao mês de Outubro de 2010, foi iniciada com o questionário *Looking back: how I see myself and my English learning experience* (ver anexo1) e recheada por diversos diálogos grupo-turma videogravados. Pretendi, em conjunto com os *meus* alunos, desenvolver um processo de partilha de percepções e representações bem como uma busca de sentidos e tomada de decisões colectivas através da sua participação progressiva. De facto, a construção do espaço de aprendizagem autodirigida resultou de um processo activo e explícito que eu orientei, mas cuja orientação foi regulada pelas suas prestações, intervenções e sugestões. Nesta fase construí, em colaboração com os alunos, uma espécie de plano de aula, que ficou designado *Roteiro de Aprendizagens* (ver anexo 4), no qual eles monitorizaram e avaliaram as aulas, como será explicado mais adiante.

A segunda etapa, referente às aulas de aprendizagem autodirigida, ficou dividida em 3 momentos. O primeiro abarcou 5 aulas videogravadas compreendidas entre Novembro e Dezembro de 2010 (fase de iniciação) e o terceiro mais um conjunto de 5 aulas de Janeiro a Fevereiro de 2011 (fase de consolidação). Nestas aulas, recheadas com momentos de negociação, auto-regulação e muito trabalho colaborativo, eram os alunos que escolhiam a actividade, a forma de trabalho e os materiais de acordo com os seus reais interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. Estas duas fases das aulas foram intercaladas por uma reflexão intermédia (2º momento), que se baseou no questionário *As nossas aulas de aprendizagem autodirigida* (ver anexo 2) e numa visita de estudo realizada à Escola da Ponte. Esta última visou dar a conhecer aos alunos uma outra experiência de aprendizagem autodirigida.

Para encerrar este projecto e poder conhecer as representações e percepções dos alunos sobre a experiência de aprendizagem do Inglês, depois da experiência, administrei, no dia 3 de Março de 2011, o questionário intitulado *My English learning experience this year*. Esta avaliação relativa às suas percepções e representações reporta-se principalmente aos dados dos questionários, embora não só, pois também estiveram patentes nas interacções e nas suas reflexões do *Roteiro de Aprendizagens*, realizadas ao longo do período de recolha de informação.

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os planos foram mais flexíveis e evoluíram à medida que me fui familiarizando com o ambiente, os *meus* alunos e a informação que fui recolhendo ao longo de todo o processo de intervenção (Bodgan & Biklen, 1994: 83-84). A relação entre o investigador e os sujeitos “assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes, ao longo dos tempos, relativamente à sua participação” (op. cit.: 76). Nesta perspectiva, este estudo de caso aproximou-se da investigação-acção, pois valorizou sempre a experiência vivida pelas pessoas – *seres sentipensantes* – como forma de articular a teoria e a prática e apreender a essência das coisas (Máximo-Esteves, 2008: 87). Daí não conseguir separar a prática empírica do processo de escrita: só assim pude estabelecer “círculos virtuosos” entre a teoria pública, a *nossa* experiência e a *nossa* vivência (Contreras & Pérez de Lara, 2010: 33). A tensão resultante entre aquilo que acontecia e a tentativa de dar significado ao vivido para voltar de novo à acção é que tornou possível avançar no espaço intermédio entre o *real* e o *ideal*.

Enquanto investigadora assumi o papel de observadora participante, que (auto)criticamente saiu da sua zona de conforto para tentar mergulhar na complexidade do acto educativo, através de processos de (auto)supervisão que implicaram necessariamente o questionamento e a reconstrução das minhas práticas em contexto de sala de aula, dos meus valores, das minhas crenças e dos meus ideais: “This can prove a personally painful process as we may be reluctant to abandon our old beliefs about the world with a fresh set of ideas (...). This is about challenging our own sense of identity of who we are (or ontology) as much as what we ‘know’ (or epistemology)” (Macfarlane, 2009: 54).

3.2 Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Face aos objectivos e ao quadro ético e conceptual deste estudo de caso, optei pela utilização de métodos de recolha de informação diversificados, centrados essencialmente nos alunos, que passo a apresentar em seguida: questionários inicial, intermédio e final; diálogos sobre a

aprendizagem; videogravação e transcrição de aulas; *Roteiro de Aprendizagens* e caderno de investigação. Note-se que estes tiveram uma dupla função – investigativa e pedagógica –, o que se tornará mais evidente no capítulo seguinte.

3.2.1 Questionários inicial, intermédio e final

Para iniciar a experiência pedagógica optei por um questionário intitulado *Looking back: how I see myself and my English learning experience* (ver anexo 1). A opção do título em Inglês está associada à ideia de desafio/enigma que explorei ao longo do processo, retomando-a como objecto de discussão para que os alunos gradualmente compreendessem a importância de “olhar para trás” durante o seu percurso de aprendizagem.

Devido à complexidade antecipada da metalinguagem implicada nesta fase de reflexão inicial, decidi recorrer ao uso estratégico da língua materna, na medida em que o objectivo principal desta tarefa foi o confronto e a reconstrução de concepções sobre a experiência de aprendizagem do Inglês. As duas últimas secções foram desenhadas a partir do questionário *Conhecer a Turma*, elaborado por Menezes para os seus alunos, no âmbito da sua dissertação (2009).

O objectivo deste instrumento foi levar os alunos a reflectirem e, consequentemente, tomarem consciência da sua auto-imagem enquanto alunos de Inglês e das ideias associadas às aulas de Inglês e à distribuição de papéis na realização de tarefas de aprendizagem, e também compreender o contexto de intervenção para uma actuação mais ajustada e eficaz. Pretendi auscultar até que ponto se viam como sujeitos autónomos ou dependentes e a quem atribuíam a responsabilidade pelas tarefas a desempenhar na aula e pela avaliação das aprendizagens.

A linguagem e as escalas utilizadas neste instrumento de trabalho são intencionalmente simples, pois como afirma Dörnyei, “As a rule, in questionnaire items we should always choose the simplest way to say something” (2003: 53).

Na primeira pergunta, alusiva à sua auto-imagem, é usada uma escala de “diferencial semântico”, recorrendo a pares de adjectivos opostos face aos quais os alunos se tiveram de posicionar numa escala de 5 pontos (exemplo: Motivado(a) – Desmotivado(a)). Na segunda, são apresentados 5 pares de palavras dicotómicas (exemplo: Espírito crítico – Passividade) e os alunos podiam sublinhar até 4 palavras para, assim, darem a conhecer os sentimentos que associam às aulas de Inglês. A última parte do questionário visa dar a conhecer a quem é que atribuíam a responsabilidade das diversas tarefas de ensino e aprendizagem. Aqui, os alunos tinham de assinalar uma das seguintes opções: (1) o(a) professor(a), (2) os alunos ou (3) o(a) professor(a) com os alunos, podendo seleccionar mais do que uma opção para cada tarefa.

O questionário faz alusão ao facto de os alunos poderem pedir esclarecimento ou ajuda durante o seu preenchimento: “Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las”. Mesmo assim, estou consciente de que há sempre alguns que respondem às questões colocadas sem grande reflexão e sem compreenderem o verdadeiro significado de um ou outro conceito. Compreendo que nem sempre é fácil, mesmo para nós professores, posicionarmo-nos claramente ou expressar uma percepção definida quanto ao que pensamos e fazemos.

Optei pelo anonimato e por não pedir aos alunos a avaliação dos anos anteriores, uma vez que é minha convicção que o facto de o aluno ter de revelar de antemão o nível obtido no ano anterior e de se identificar pode constituir uma barreira inibidora para ele e para nós, professores, que o colocamos num determinado patamar, mesmo que inconscientemente, não valorizando o processo de construção do saber numa dinâmica do “aprender a aprender”.

Este questionário, preenchido em aula, no dia 7 de Outubro de 2011, foi reutilizado e reformulado no final do ciclo de investigação com um novo título *My English learning experience this year* (ver anexo 3), sendo administrado na aula do dia 3 de Março de 2011. Este novo instrumento de investigação, referindo-se ao tempo compreendido entre o início e o fim do presente projecto, tinha questões referentes às aulas “normais” e às aulas autodirigidas e outras só referentes ao segundo tipo de aula. Ao contrário do primeiro questionário, este continha quatro perguntas de resposta aberta:

- 1- Achas que as aulas de aprendizagem autodirigida te têm ajudado a progredir na aprendizagem do Inglês? Justifica a tua resposta.
- 2- Achas importante que os alunos participem nas decisões acerca da aprendizagem? Porquê?
- 3- Que dificuldades tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?
- 4- Tendo em conta a tua experiência até ao momento, o que achas melhor para a tua aprendizagem do Inglês: (1) ter só aulas de aprendizagem autodirigida, (2) ter aulas de aprendizagem autodirigida e aulas normais como até agora ou (3) ter só aulas normais? Porquê?

Para proceder a uma avaliação intercalar da experiência, já mais direccionada para as aulas de aprendizagem autodirigida, foi-lhes administrado, na aula do dia 9 de Dezembro de 2011, um questionário reflexivo anónimo com três questões de resposta aberta (ver anexo 2):

- 1- Até agora, como te tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?
- 2- Que vantagens têm em relação às outras aulas?
- 3- Que desvantagens têm em relação às outras aulas?

Ao construírem as respostas com as suas próprias palavras, foi dada aos alunos uma maior liberdade de expressão.

A informação recolhida a partir destes questionários permitiu-me ir interpretando a voz dos alunos no processo de construção, monitorização e avaliação da experiência pedagógica.

3.2.2 Diálogo sobre a aprendizagem

Os diálogos com os alunos em grande grupo permitiram-me não só complementar e/ou esclarecer as informações recolhidas por questionário, mas também obter feedback relativo à

experiência desenvolvida. De facto, é inegável que a reflexão oral, ao contrário do inquérito por questionário que exige uma boa capacidade de leitura e expressão escrita, evita que o aluno se afaste do tema desejado, permite personalizar as questões ao longo do decurso do diálogo e aprofundar uma ou outra resposta pouco clara. Desta forma, foi-me possível fazer perguntas mais próximas da linguagem dos meus alunos, aproximando-me mais da sua compreensão da realidade e concretizando, desta forma, o “desejo activo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força” (Dewey, cit. por Zeichner: 1993: 18). A prática reflexiva no ensino deve ocorrer não só antes e depois da acção, mas também durante a acção, que Schön chamou reflexão-na-acção (1986). Assim, professores e alunos devem ter conversas reflexivas sobre as situações que estão a praticar, na medida em que o diálogo “is a moment where humans meet to reflect on their reality as they make and remake it” (Shor & Freire, 1987: 98). A videogravação e transcrição de aulas permitiu-me aceder posteriormente a estes diálogos e seleccionar excertos para análise.

3.2.3 Videogravação e transcrição de aulas

A realização de uma experiência pedagógica envolve questões éticas que foram respeitadas durante a sua realização. Por conseguinte, a gravação em vídeo, não se tratando de uma “investigação dissimulada” (Bodgan & Biklen, 1994: 115), apenas foi iniciada após a explicitação das minhas intenções e obtenção do consentimento informado da direcção da escola, dos alunos e respectivos encarregados de educação. Para a realização da videogravação, foi usada uma câmara e um tripé fixo de modo a interferir o menos possível no decorrer da aula, respeitando ao máximo as orientações de Bodgan e Biklen (op. cit: 68), que sugerem que os investigadores qualitativos devem tentar agir com os sujeitos a investigar de forma natural e não de forma intrusiva e ameaçadora, evitando, ao máximo, interferir com aquilo que as pessoas geralmente fazem. Deste modo, para que a câmara fosse encarada

como um instrumento que se insere na rotina da aula, optei por filmar os *meus* alunos em quase todas as aulas, mesmo antes de iniciar a experiência pedagógica.

Depois da gravação das aulas, procedi à transcrição fidedigna das mesmas, tendo transcrito um total de 10 aulas de aprendizagem autodirigida e 4 momentos de diálogo/reflexão grupo-turma. Do corpus inicialmente transcrito foram seleccionados segmentos considerados significativos na experiência vivida, nomeadamente no que diz respeito a situações de negociação de sentidos e de decisões, para que os mesmos pudessem ser inseridos ao longo de toda a narrativa. Só assim se pode dar a conhecer todas as vozes. Não esquecendo que a identidade dos sujeitos deve ser protegida de forma a não lhes acarretar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (Afonso, 2005; Bodgan & Biklen, 1994; Lima & Pacheco, 2006; Macfarlane, 2009; Máximo-Esteves, 2008; Yin, 1989), omiti toda a informação da transcrição que, de alguma forma, pudesse pôr em causa o seu direito ao anonimato. Os nomes dos alunos foram substituídos por códigos identificativos: a letra A, que simboliza a palavra aluno, surge sempre seguida de um número pessoal, que diferencia os alunos uns dos outros. Tive sempre o cuidado de contemplar não só o anonimato na redacção da dissertação, mas também nos relatos orais ou escritos que fui fazendo. Optei por usar as normas de transcrição, constantes no quadro 5, adaptadas de Vieira (1998: 521).

A	Aluno
A?	Aluno não identificado
Prof	Professora
Als	Dois ou mais alunos em simultâneo
<i>Itálico</i>	Segmento que está a ser lido de um material didáctico/de investigação e estrangeirismos
xxlínguaxx	Segmento pouco claro, incerto
(in)	Segmento inaudível
(...)	Segmento irrelevante ou oprimido para manter o anonimato
(int)	Interrupção (o locutor interrompe o locutor anterior)
()	Informação extra-textual
,	Indicação de pausa breve de continuação
...	Indicação de uma pausa mais longa ou hesitação
.	Indicação de pausa breve no seio do enunciado/ final de uma frase
?	Indicação de entoação ascendente com valor de pergunta
Maiúscula	Uso de maiúscula para nomes próprios

Quadro 5 – Normas de transcrição da interacção pedagógica

A leitura da transcrição das aulas e a leitura das notas de campo assumiu igualmente um papel formativo para a professora-investigadora, pois proporcionou um “efeito de espelho” (Alarcão, 1996: 139), permitindo a reconstrução mental do que aconteceu no decorrer das aulas – *reflexão sobre a acção* (Schön, 1986) – e uma auto-análise. Foi como “going back to basics, or stepping back from where I stand, something that we sometimes need to do however disturbing it may be, in order to better understand ourselves as professionals in education” (Vieira, 2002b: 134).

3.2.4 Roteiro de Aprendizagens

O Conselho da Europa, através do Quadro Europeu Comum de Referência (2001), reforça a preocupação de incrementar e planificar práticas de aprendizagem autodirigida, que despertem o aprendente para uma consciencialização do seu estado actual de conhecimento. Os alunos devem apropriar-se gradualmente de estratégias metacognitivas que lhes permitam, autonomamente e em colaboração, definir prioridades de aprendizagem significativa, seleccionar materiais e proceder à sua auto-avaliação (op. cit.: 26). Assim, criei um instrumento de trabalho que, ao compactar o trajecto de viagem de cada aluno, ficou designado *Roteiro de Aprendizagens* (ver anexo 4).

Durante a fase de recolha de informação, os alunos completaram 2 roteiros. Na fase de iniciação preencheram um com as aulas compreendidas entre Novembro e Dezembro de 2011 e, na fase de consolidação, outro entre Janeiro e Fevereiro 2011. Cada *Roteiro de Aprendizagens* correspondeu à monitorização de um total de 5 aulas de aprendizagem autodirigida.

Como se vê na figura 6, nas 3 primeiras secções o aluno tinha de preencher a data e assinalar as suas opções, no que se refere à actividade desenvolvida ou a desenvolver, à forma de trabalho e aos recursos materiais utilizados ou a utilizar em cada aula de aprendizagem autodirigida.

ACTIVIDADE	DATAS					
Treino de pronúncia, entoação, expressividade...						
Aprendizagem de gramática						
Aprendizagem de vocabulário						
Visualização de filme, documentário...						
Audição de texto (narrativa, diálogo, canção...)						
Diálogo/debate						
Leitura e interpretação de um texto						
Leitura extensiva: conto, revista...						
Escrita: descrição, carta, <i>e-mail</i> , diário, poema...						
Tradução/retroversão						
Pesquisa (em livros, <i>online</i>)						
Projecto						
Actividades de Inglês <i>online</i>						
Outra:						
Outra:						

FORMA DE TRABALHO	DATAS					
Individual						
Par						
Grupo						

MATERIAL	DATAS						MATERIAL	DATAS						
Manual adoptado							Dicionário							
Livro de exercícios adopt.							Computador							
Caderno diário							<i>Internet</i>							
Outros manuais escolares							Vídeo							
Dossiê de fichas							<i>DVD</i>							
Revista							<i>CD</i>							
Livro							Outro:							
Gramática							Outro:							

Figura 6 – *Roteiro de Aprendizagens* (actividade, forma de trabalho e material)

A parte final deste roteiro destinava-se à avaliação e monitorização do trabalho desenvolvido e à indicação de sugestões de melhoria das aulas. Com o intuito de auxiliar os alunos na elaboração das suas respostas, foram registadas algumas questões de reflexão:

- 1- Qual foi o motivo da escolha do conteúdo/ actividade?
- 2- O que correu bem ou menos bem? Porquê?
- 3- Que dificuldades senti? Como e com quem as resolvi?
- 4- Dei o meu melhor ou não? O que preciso de melhorar?
- 5- Sugestões de melhoramento das aulas...

Para os alunos poderem arquivar não só os seus roteiros, mas também os materiais resultantes da sua aprendizagem autodirigida (fichas de trabalho e respectivas correcções; actividades de escrita, como composições, resolução de exercícios de alguns manuais, traduções, retroversões, cópias; *review sheets* de filmes, canções, artigos ou livros...), foi sugerido que arranjassem uma capa. Esta desempenhou o papel de um portefólio, cujo ponto de chegada é a conquista da autonomia pelo aluno (Villas Boas, 2006: 42-44). Este instrumento, ao prever momentos para os alunos (1) organizarem as suas aprendizagens, (2) reflectirem sobre o seu percurso, (3) definirem necessidades, interesses, objectivos e estratégias e (4) desenvolverem a capacidade de auto-avaliação (Guedes, 2009: 67), foi intitulado *Portefólio de Aprendizagens*.

Ao longo do capítulo seguinte, refiro e incluo parte do material didáctico utilizado e arquivado no portefólio durante a experiência, para ilustrar melhor algumas das estratégias pedagógicas utilizadas durante as *nossas* aulas de aprendizagem autodirigida.

Concordando com Batzle quando alega que “Parents are involved through their comments, suggestions and classroom visits” (1992: 28), e com Paris e Ayres quando afirmam que “Portfolios provide common knowledge and emotional bridges between home and school” (1994: 19), realizei a reunião geral com os encarregados de educação, para entrega da avaliação do aluno referente ao primeiro período, na *nossa* sala de aula. Desta forma, ao terem acesso aos portefólios de cada um dos seus educandos e aos recursos materiais utilizados, que se encontravam guardados dentro de um armário da sala, tornaram-se parceiros desta investigação.

3.2.5 Caderno de investigação

No meu caderno de investigação procedi ao registo das notas de campo, monitorizações das actividades desenvolvidas e notas reflexivas resultantes da observação directa e/ou da leitura das transcrições. Servindo como mais uma fonte de dados, facilitou o processo de análise. Bodgan e Biklen alegam que as notas de campo, ou seja, o registo escrito sobre aquilo que o

investigador ouve, observa, vivencia e pensa no decurso da recolha de dados de um estudo qualitativo, servem como uma fonte de informação e investigação adicional (1994: 150). Este instrumento acompanhou-me sempre e, cada vez que eu me lembrava de uma informação pertinente, procedia de imediato ao seu registo, muitas vezes em forma de rascunho. Sem grande preocupação pela regularidade e estrutura, ia anotando as minhas impressões daquilo que ia observando, vivenciando e sentindo. Durante as aulas, mesmo nas videogravadas, ia fazendo notas descritivas ou registando algumas frases proferidas pelos alunos que me pareciam mais pertinentes para a investigação. Esporadicamente, também procedia a *reflexões sobre a acção* (Schön, 1986), de natureza retrospectiva, para expressar os meus medos, ansiedades e momentos de euforia, e para apontar as potencialidades e os constrangimentos que foram surgindo, e também de natureza prospectiva, para pensar em formas de potencializar a aprendizagem dos alunos ou solucionar eventuais dificuldades encontradas. Enquanto decorriam as aulas de aprendizagem autodirigida, o meu caderno estava sempre aberto na minha secretária e eu, sempre que possível, limitava-me à *Discipline of Noticing* (Mason, 2002):

“What we do not notice at all, simply passes us by. What we notice but do not mark we can be reminded of. What we mark, in the sense of being able to initiate a re-mark, is available at least temporarily, for further analysis. What we record we can re-enter later, and so use both for analysis and for enriching our awareness, thus sensitizing ourselves to notice more finely in the future.” (op. cit.: 56)

Todos os registos que fui fazendo no meu caderno de investigação, durante os diálogos em grupo-turma, as aulas autodirigidas, o preenchimento dos questionários administrados e a visita de estudo à Escola da Ponte, serviram como um guia de orientação no processo de triangulação da informação recolhida, reforçando e/ou complementando a interpretação e compreensão desta nova realidade em que me movia.

Feita a caracterização das estratégias e instrumentos de recolha de informação, no ponto seguinte faço alusão aos critérios de qualidade e às limitações do estudo.

3.3 Qualidade e limitações do estudo

A presente investigação, enquanto estudo de caso, cumpriu os critérios apontados na definição de Yin (1989: 23):

- investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real;
- as fronteiras entre os fenómenos e o contexto não são muito claras;
- são usadas múltiplas fontes de evidência;
- beneficia dos fundamentos teóricos para orientar a recolha e análise de dados.

Tratando-se de um estudo de natureza interpretativa, com métodos e instrumentos de recolha de informação predominantemente qualitativos, não se pauta pelas noções de neutralidade ou objectividade, já que “somos incapazes de produzir verdade, só produziremos conhecimento” (Eichelberg, cit. por Afonso, 2005: 21). A interpretação que fazemos de uma determinada situação está naturalmente comprometida com a nossa personalidade, vivência, experiência e visão de educação:

“(…) no âmbito social, tão importantes são as representações subjetivas dos fatos como os próprios fatos; ou melhor, os fatos sociais são redes complexas de elementos subjectivos e objectivos. Tão importantes são as características observáveis de um acontecimento como a interpretação subjectiva que os que participam no mesmo fazem. Assim, qualquer fenómeno que acontece na aula tem uma dimensão objectiva (o conjunto de manifestações observáveis) e uma dimensão subjetiva (o significado que tem para os que o vivem).” (Pérez Gómez, 2007: 103)

Reportando-se a uma realidade idiossincrática, em que os sujeitos interagem num contexto real concreto com constrangimentos e potencialidades resultantes da natureza única de cada experiência vivida, o conhecimento produzido não é definitivo nem passível de generalização:

“No enfoque interpretativo, a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenómenos e a formação dos que participam neles para que a sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz. O objecto da investigação não é a produção de leis ou generalizações independentes do contexto, já que [os investigadores] consideram que a compreensão dos significados não pode ser realizada sem contexto. Ao mesmo tempo, convém lembrar a idéia de Cronbach (1975) de que a validade das generalizações decai com o tempo, de modo que estas passam a ser mais história do que ciência. As generalizações em ciências sociais são sempre provisórias e probabilísticas, restritas a um espaço e a um tempo determinados e interpretáveis de maneira específica em cada contexto singular.” (op. cit.: 104)

O facto de se tratar de um estudo que se desenrolou na sala de aula – contexto natural – reforça a sua validade ecológica, mas não evita o processo de interpretação da informação recolhida. Contudo, a perspectiva interpretativa não nega que, apesar dos matizes singulares de cada situação concreta, existe a possibilidade de identificar aspectos comuns e padrões compartilhados de actuação e comportamento de contexto para contexto. Desta forma, pode-se falar de transferibilidade para situações similares quando o investigador naturalista transforma os resultados do contexto de origem em hipóteses do contexto de recepção (Guba & Lincoln, 1985: 124). Este processo parece-me mais facilitado, quando se inclui um capítulo com a caracterização detalhada do contexto da experiência desenvolvida e se narra a experiência, mesclando a teoria com a prática, à semelhança do presente estudo.

Concordo com Máximo-Esteves quando afirma que a complexidade da investigação-acção advém da integração do papel educacional do professor com o papel de investigador (2008: 11). De facto, não é fácil desempenhar “o papel de *participante completo* (...), isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar uma investigação” (op. cit.: 87). Para contornar o inconveniente que poderia surgir da minha “familiaridade total com o contexto e do envolvimento racional e emocional” (ibidem), escolhi para o desenvolvimento desta experiência uma turma que me foi atribuída pela primeira vez.

Com base em pressupostos de uma educação democrática, tentei desenvolver uma investigação eticamente responsável, desempenhando simultaneamente a função de professora, de investigadora e, ainda, de directora de turma, de forma a facilitar a comunicação com os encarregados de educação, dar a conhecer os objectivos do estudo e poder estar sempre disponível para responder a quaisquer questões que pudessem surgir sobre as dinâmicas que caracterizaram o projecto, indo ao encontro do que é advogado no Projecto Curricular do Agrupamento em questão: “Urge investir na comunicação com os Encarregados de Educação, chamando-os a participar, de forma cooperante, activa e permanente, no crescimento dos seus educandos, de forma a fazer-se a ponte entre a família biológica e a família escolar e juntar as duas sob o tecto comum da formação integral do indivíduo” (Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, 2009b: 33).

Todas as fontes de dados e todas as vozes foram trianguladas de forma a elevar a credibilidade do estudo e a validade das interpretações e dos resultados, diluindo eventuais enviesamentos (Burton & Bartlett, 2005: 28). Tendo em linha de conta a preocupação pelo bem-estar dos meus alunos e o respeito pela sua privacidade, manteve-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida, a qual é usada unicamente para fins científicos.

Negociação e Autodirecção: Processos e Resultados

“When sweet September rolls around again, teachers and students face their annual rush of hope and fear. September is rich in possibilities and cluttered with disabling routines. These early days can be a turning point if they reject the dismal practices of old regime. September can be transforming if critical ideas and democratic discourse replace teacher-talk and the standard syllabus.” (Shor, 1992: 200)

Setembro simboliza o início de um novo ano lectivo, que se caracteriza sempre por uma mistura de sentimentos: ansiedade, esperança, curiosidade, angústias... Para mim e para os *meus* alunos, Setembro de 2010 foi o início da *noossa história*, que construimos somando os diversos episódios vivenciados (narrativas) e rompendo com a rotina de práticas mais tradicionalistas, sempre dentro do *nosso* espaço da possibilidade.

O presente capítulo narra e teoriza a experiência vivenciada, procurando dar voz a todos os seus intervenientes. Tal como Keiny, “I shall tell the story of a practice and my understanding of that practice” (2002: 3), convocando informação recolhida em diversas fontes. Nos pontos 4.1 e 4.2 são narrados momentos de partilha de percepções e representações dos alunos, bem como de negociação preparatória da aprendizagem autodirigida. O ponto 4.3 relata a experiência de autodirecção, estruturada em episódios considerados mais significativos e ilustrativos da abordagem seguida. O ponto 4.4 encerra a narrativa com a interpretação das representações e percepções dos alunos no final da experiência.

4.1 Descobrir o papel do aluno previamente à experiência

“Still more resistance may be generated by student-centered process because traditional schooling has taught students that knowledge is serious only if it comes from the teacher or the textbook. If a democratic teacher begins the curriculum with the students’ questions and understandings, then she or he may become the victim of the students’ disregard for their own knowledge, learned from years of schooling that ignores what they know, say, and can do.” (Shor, 1992: 73)

Iniciei a experiência, no dia 7 de Outubro de 2010, com a administração do questionário *Looking back: how I see myself and my English learning experience*, apresentado na figura 7.

[AVER]
 AGRUPAMENTO VERTICAL DE
 ESCOLAS DE REBORDOSA

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

Looking back: how I see myself and my English learning experience

Este questionário visa conhecer-te melhor enquanto aluno de Inglês: não há respostas certas ou erradas. Reflecte na tua experiência anterior de aprendizagem de Inglês e responde às questões colocadas. Por favor, não deixes espaços ou questões em branco. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las!

A. Pensando na tua experiência anterior, como te descreverias enquanto aluno(a) de Inglês? Circula na escala o ponto que corresponde à imagem que tens de ti próprio(a).

<i>Motivado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desmotivado(a)</i>
<i>Confiante</i>	5	4	3	2	1	<i>Inseguro(a)</i>
<i>Capaz</i>	5	4	3	2	1	<i>Incapaz</i>
<i>Responsável</i>	5	4	3	2	1	<i>Irresponsável</i>
<i>Organizado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desorganizado(a)</i>
<i>Trabalhador(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Preguiçoso(a)</i>
<i>Participativo(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Passivo(a)</i>
<i>Disciplinado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Indisciplinado(a)</i>

B. Que ideias ou sentimentos associas às aulas de Inglês dos anos anteriores? Sublinha até 4 palavras.

Motivação	Espírito crítico	Autoritarismo	Desafio	Colaboração
Aborrecimento	Passividade	Democracia	Rotina	Competição

C. Na tua experiência anterior de aprendizagem de Inglês, quem era responsável pelas seguintes tarefas? Podes assinalar (X) mais do que uma resposta em cada tarefa.

	O(A) professor(a)	Os alunos	O (A) professor(a) com os alunos
1. Definir objectivos/metasp de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seleccionar temas/assuntos a abordar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escolher actividades/tipos de trabalho para realizar em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Escolher materiais/recursos a utilizar nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Escolher materiais/recursos a utilizar em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elaborar actividades/exercícios/materiais de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Definir formas de trabalho (individual, par, grupo...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Definir regras de trabalho em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Definir elementos de avaliação (testes, projectos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Corrigir os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Classificar os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Decidir a classificação no final de período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração!

Professora: Ana Teixeira

Figura 7 – Questionário inicial

Kumaradivelu defende que uma pedagogia pós-moderna consiste num sistema que assenta sobre três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 3). Estes constituem uma condição importante para uma actuação mais fundamentada e eficaz. Assim, o preenchimento e tratamento dos dados do questionário inicial visou conhecer a especificidade – particularidade – do contexto de intervenção para de seguida poderem ser mobilizados os procedimentos pedagógicos necessários à praticidade e possibilidade(s) de uma pedagogia re(ide)lista.

Após a síntese dos dados e para esclarecer melhor as ideias e percepções dos alunos sobre o seu papel na aprendizagem do Inglês e na negociação pedagógica, foi necessário recorrer a um diálogo no grupo-turma. Isto porque acredito, à semelhança de Freire e Shor, que só indagando as palavras faladas e escritas dos estudantes é que se consegue saber o que eles sabem e querem, e como eles vivem, pois “as suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências” (1987: 14). O diálogo apenas se realizou após a minha análise do questionário, de forma a poderem ser dados a conhecer, aos *meus* alunos, os resultados da mesma. Esta reflexão conjunta professora-alunos, desempenhando uma função mais formativa, foi intercalada com a apresentação de alguns dados do questionário. Esta aula, realizada no dia 14 de Outubro de 2010, foi videogravada e da sua transcrição são aqui incluídos excertos considerados relevantes para descobrir o papel do aluno na aprendizagem até à data.

Para introduzir o diálogo, foram projectadas três questões:

- 1- Há alguém nesta sala que já saiba tudo no que diz respeito ao Inglês e ao ensino em geral?
- 2- A aprendizagem tem fim?
- 3- A aprendizagem acaba quando alguém termina os estudos?

Primeiro os alunos reflectiram em pares e posteriormente em grande-grupo. Relativamente à primeira questão, um aluno começa por dizer que a única pessoa que sabe tudo é a professora, mas esta ideia começa logo a ser refutada:

A16: acho que é a professora, o professor

Prof: achas que no primeiro caso podemos dizer que é a professora?

A16: sim

A21: mas há alunos que também já conseguem

A11: saber tudo nunca

A21: tudo tudo não, mas o tema geral sim

A11: é assim, de um modo geral nunca se pode saber tudo, há sempre uma coisa que falta (...) um professor também não pode saber todas as palavras, nem todos os verbos

A2: eu concordo com o A11, às vezes perguntamos palavras aos professores e eles também não sabem

Quando questionados sobre se isso é natural ou mau, replicam:

A2: natural

Als: natural

A21: ninguém é perfeito

A26: acho que ninguém é o Einstein

Als: nem o Einstein sabia tudo

A21: mas de uma maneira geral, a nossa turma até é perfeita

Prof: então toda a gente concorda que o professor não sabe tudo?

Als: sim

Perguntei se a aprendizagem tem fim. Ao que eles responderam, de imediato, em coro:

Als: não

A22: não, porque tudo o que aprendemos é para toda a vida

A21: professora, e não é só isso, a aprendizagem não tem fim porque mesmo que se deixe de estudar estamos sempre a aprender

A16: quando estudamos ou vemos coisas novas aprendemos

A15: todos os dias aprendemos coisas novas

Prof: e eu estou a aprender alguma coisa nova?

Als: sim

A21: sim, a professora também não sabe tudo

A5: está a aprender a lidar connosco, por exemplo

A13: o aluno se tem uma personalidade diferente, você aprende como lidar com ele

A21: como os professores nunca estão na mesma escola a sua carreira toda, andam de escola em escola, vão sempre aprendendo os costumes das terras e isso

Prof: então concordam que o professor aprende na sala de aula?

Als: sim

Prof: mesmo enquanto ensina?

Als: sim

A4: o professor pode colocar, por exemplo, uma questão e o aluno responder uma coisa que o professor não tenha pensado ou não saiba e pode estar correcto

Admitindo que não só os alunos aprendem com os professores, mas que há muita coisa que eu posso aprender com eles, tentei levá-los a enunciar alguns dos conceitos básicos de uma pedagogia para a autonomia:

Prof: muito bem, há muita coisa que eu aprendo com vocês. há muita coisa que podem saber e eu não. como é que se aprende então?

A5: com os erros
Prof: como é que eu aprendo com vocês e vocês comigo?
A21: transmitindo, falando
Prof: tem de haver o quê?
Als: comunicação, convivência, solidariedade
Prof: em que sentido?
Als: ajuda, respeito, diálogo
Prof: é a conversar que as pessoas se entendem?
Als: sim

Quando questionados sobre se a aprendizagem acaba quando alguém termina os seus estudos, dizem:

Prof: e em relação à terceira questão. a aprendizagem acaba quando alguém termina os seus estudos?
Als: não
A1: quando vamos a outros países e já terminarmos os estudos, por exemplo vamos à Inglaterra, podemos aprender mais
A26: professora, por exemplo, você já acabou de estudar, então não aprendia mais, mas no dia a dia aprende coisas novas, palavras e isso
A22: às vezes vamos trabalhar e ainda aprendemos muito mais
A21: a trabalhar é que se aprende mais, não é nos estudos, os estudos é mais o teórico e isso, e o trabalho mais o prático
A15: mesmo fora da escola estamos a aprender
A26: por exemplo, se você não souber mexer no computador, mas se for trabalhar e precisar dele do dia-a-dia, tem de aprender
Prof: então também é a necessidade que nos obriga a querer mais, a procurar mais (...) para além da necessidade, o que é que precisamos?
Als: interesse, vontade, empenho
Prof: empenho é muito importante, empenho e persistência
A2: a minha mãe completou os estudos (...) mas quando ela me pergunta o que é que fizemos na escola, há coisas que ela não sabe
A25: vamos evoluindo e fazendo sempre coisas novas

Stenhouse, no seu trabalho pioneiro sobre currículo, alerta que “in order to be an observer/researcher, the teacher needs to teach that definition of himself to the pupils (...) that is quite possible provided he makes it clear that the reason he is playing the role of researcher is to improve his teaching and make things better for them” (1975: 155). De facto, este diálogo realizado no grupo-turma possibilitou-me dar a conhecer um dos principais objectivos deste projecto de investigação: “é verdade, também não sei tudo, tenho consciência disso. Quanto mais eu souber e mais me realizar, mais vos posso proporcionar e melhor vos posso ensinar”. Não queria que eles sentissem que “that research is being done *on* them, rather than *for* them and *with* them” (Allwright & Bailey, 1991: 200).

Para passar à apresentação da análise que eu tinha realizado dos dados do questionário que abriu este projecto de investigação, perguntei se eles se lembravam deste instrumento de trabalho, ficando a saber que ainda o tinham muito presente. De seguida, projectei um quadro com a síntese do somatório das suas respostas relativas à sua auto-imagem enquanto alunos de Inglês (ver quadro 6), para servir como um ponto de partida para a continuidade da nossa conversa.

<i>Motivado(a)</i>	5 (3)	4 (13)	3 (9)	2 (0)	1 (0)	<i>Desmotivado(a)</i>
<i>Confiante</i>	5 (0)	4 (13)	3 (11)	2 (1)	1 (0)	<i>Inseguro(a)</i>
<i>Capaz</i>	5 (7)	4 (11)	3 (6)	2 (1)	1 (0)	<i>Incapaz</i>
<i>Responsável</i>	5 (5)	4 (17)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	<i>Irresponsável</i>
<i>Organizado(a)</i>	5 (6)	4 (11)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Desorganizado(a)</i>
<i>Trabalhador(a)</i>	5 (7)	4 (11)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Preguiçoso(a)</i>
<i>Participativo(a)</i>	5 (3)	4 (8)	3 (12)	2 (2)	1 (0)	<i>Passivo(a)</i>
<i>Disciplinado(a)</i>	5 (3)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	<i>Indisciplinado(a)</i>

Quadro 6 – Auto-imagem (questão A do questionário inicial)⁴

No que respeita à sua auto-imagem enquanto alunos de Inglês (questão A), como se vê no quadro, esta é positiva, na medida em que na escala apresentada o maior número de respostas recaiu no ponto 4 da escala. Esta ideia também está presente nas palavras anteriormente proferidas pelo aluno A21: “mas de uma maneira geral, a nossa turma até é perfeita”. Ao analisar as respostas de cada aluno individualmente tive oportunidade de constatar que só 1 aluno assinalou o ponto 5 em quase todas os adjectivos, o que me fez questionar se ele seria “um caso de *empowerment*” (Menezes, 2009: 89). Tudo leva a crer que se trata do aluno A16, pois todos consideram que ele é, talvez até demasiado, aplicado e estudioso:

A21: o A16 sabe argumentar bem, sabe explicar-se
 Prof: o A16 parece que tem tempo para tudo

⁴ O número total de respostas dadas em cada item, num universo de 25 alunos, está assinalado entre parêntesis a vermelho.

A19: mas ele quase que não brinca ele não vai viver a sua infância. quando for grande, quer ser criança outra vez

A21: ele vive para os estudos (...), mas ele gosta do que faz

Confrontei-os com estes dados na aula, para saber se eles sabiam o que é a auto-imagem e se seriam capazes de interpretar um quadro com o somatório das respostas dadas:

Prof: o que é a auto-imagem?

A21: o que nós somos

A25: é o que pensamos de nós

Prof: olhando para os resultados, a que conclusão é que podemos chegar?

A21: é quase tudo 4, é uma turma razoável

Prof: quanto à auto-imagem, acham que ela é positiva ou não?

Als: positiva

A5: muito positiva

A6: temos uma auto-imagem positiva

Quando confrontados com o gráfico 1, onde se apresenta a média de cada um dos itens na escala de 1 a 5, os alunos falam logo do item da responsabilidade, mas esta parece ser vista apenas em relação ao cumprimento das tarefas previamente estipuladas pelo professor:

A13: a responsabilidade é grande

Prof: responsáveis pelo quê?

Als: ser organizado, trazer sempre o material para as aulas, tpc feito, entregar os trabalhos dentro do prazo

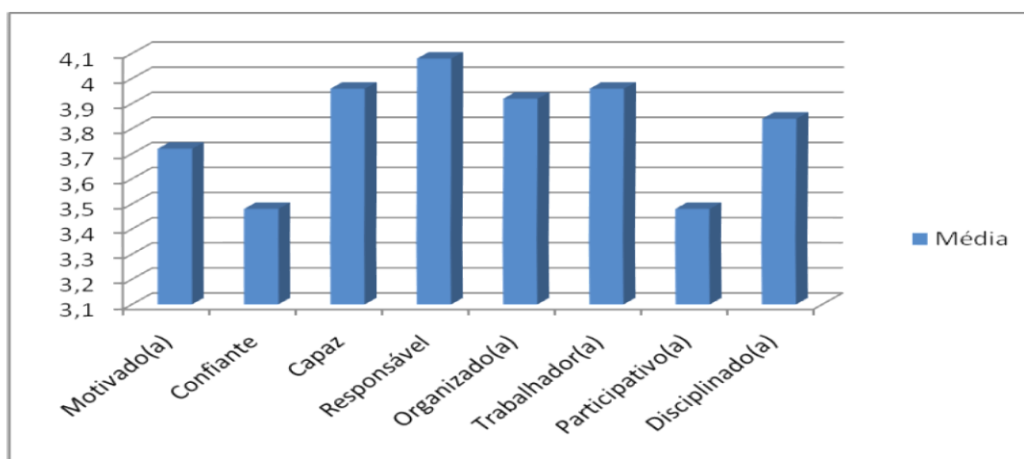


Gráfico 1 – Questão A: auto-imagem (média de cada item)

Os alunos dizem também que quanto mais confiança tiverem, mais capazes serão. Contudo, a média do item *capaz* é mais elevada do que a de *confiante* e 2 alunos assinalaram o item *confiante* no ponto 3 e o *capaz* no 5. Estou certa de que alguns responderam às questões

colocadas sem grande reflexão e sem compreenderem o verdadeiro significado de um ou outro conceito, mas também podemos dizer que a percepção de auto-confiança e de capacidade de aprendizagem podem ser diferenciadas. Haverá, no entanto, alunos que, apesar de não terem muita auto-estima, são capazes de progredir devido ao esforço empreendido.

Para se visualizar mais claramente a diversidade existente dentro da turma no que se refere à auto-imagem, apresento o quadro 7, onde fiz um levantamento individualizado dos dados recolhidos por aluno⁵. Assinalei a azul os níveis mais positivos da escala 4 e 5, a verde a posição intermédia (escala 3) e a vermelho os níveis menos positivos (escala 1 e 2).

	Motivado	Confiante	Capaz	Responsável	Organizado	Trabalhador	Participativo	Disciplinado	Média por aluno
1	5	4	5	5	5	5	5	5	4,9
2	5	4	5	4	4	5	5	4	4,5
3	4	4	5	4	4	5	4	5	4,4
4	4	4	5	5	5	4	3	5	4,4
5	4	4	4	5	5	4	4	4	4,3
6	5	3	5	4	4	4	4	4	4,1
7	4	4	5	4	4	4	5	3	4,1
8	4	3	5	4	4	4	4	4	4,0
9	4	4	4	4	5	4	3	4	4,0
10	4	3	4	5	5	3	4	4	4,0
11	4	4	4	3	4	4	4	4	3,9
12	4	4	4	4	3	5	3	4	3,9
13	4	4	4	4	3	4	3	4	3,8
14	4	4	4	4	3	4	3	4	3,8
15	4	3	4	5	4	3	3	4	3,8
16	3	4	3	4	3	5	3	4	3,6
17	4	4	4	3	3	5	3	3	3,6
18	3	3	3	4	5	4	3	4	3,6
19	3	3	4	4	3	4	4	3	3,5
20	3	3	4	4	4	3	3	4	3,5
21	3	3	3	4	4	3	3	4	3,4
22	3	3	3	4	3	3	4	3	3,3
23	3	3	3	4	4	3	2	3	3,1
24	3	3	3	4	4	3	2	3	3,1
25	3	2	2	3	3	4	3	4	3,0

Quadro 7 – Auto-imagem (análise individualizada)

⁵ Devo lembrar que o questionário administrado era anónimo. Assim, este quadro dá-nos simplesmente a ideia do total de alunos com uma auto-imagem mais ou menos positiva.

Embora a auto-imagem dos alunos seja globalmente muito positiva, como se comprova pela mancha de cor predominantemente azul, destacam-se a *confiança* e a *participação* como as características onde os valores são mais baixos. Será importante salientar que a noção de participação dos alunos se resume frequentemente à ideia de responder às solicitações dos professores ao longo do decorrer das aulas. Esta percepção poderá justificar o elevado número de sinalizações no item *passividade*, em oposição a *espírito crítico*, no que respeita às ideias associadas às aulas de Inglês prévias à experiência, conforme o quadro 8.

Motivação (15)	Espírito crítico (6)	Autoritarismo (7)	Desafio (19)	Colaboração (14)
Aborrecimento (14)	Passividade (14)	Democracia (4)	Rotina (2)	Competição (2)

Quadro 8 – Ideias associadas às aulas de Inglês (questão B do questionário inicial)⁶

Analisando o quadro, verifica-se que foram muitos os alunos que associaram as aulas de Inglês dos anos anteriores a ideias de *motivação*, *desafio* e *colaboração*, que são palavras-chave de uma pedagogia para a autonomia. No entanto, só 4 seleccionaram a opção *democracia* e 6 *espírito crítico*, e muitos sinalizaram palavras como *aborrecimento* e *passividade*. Vendo cada questionário individualmente, apurei que 5 alunos assinalaram, concomitantemente, as palavras dicotómicas *motivação/aborrecimento*, 3 assinalaram *espírito crítico/passividade* e 8 alunos sublinharam em simultâneo as palavras *motivação/passividade*. Estas respostas indicam que a percepção da experiência de aprendizagem pode ser híbrida, provavelmente porque vai suscitando diferentes sentimentos nos alunos.

Em diálogo com os alunos, abordei o conceito de passividade e fiquei a saber que a maioria sabe o que é:

Prof: o que é ser passivo?

A11: é não criticar, estar sempre à espera que os outros façam, só ouvir

A26: é não falar

A11: mesmo que as coisas estejam mal, não se diz nada

⁶ O número total de respostas dadas em cada item, num universo de 25 alunos, está assinalado entre parêntesis a vermelho.

A26: é não ter opinião, ser quieto

A5: é não dar opinião

Um deles questionou-me do porquê do somatório dos itens *motivação/aborrecimento* dar mais do que o total de número de alunos desta turma:

A11: porque é que *motivação* e *aborrecimento* se somarmos dá mais do que o número de alunos?

Prof: pergunta muito pertinente (...) porque cinco alunos assinalaram em simultânea *motivação* e *aborrecimento* (...), porque será?

A11: se calhar essas pessoas não acham as aulas nem muito motivantes, nem muito aborrecidas

Prof: acham que é possível dar aulas sempre motivadoras?

A11: não

A26: quando estamos a dar matéria difícil são aborrecidas

A2: mesmo no futebol há sempre aquela parte aborrecida, que é a parte táctica.

Prof: e essa parte táctica é necessária?

Als: é

A2: em todas as coisas tem que haver sempre aborrecidas, mas se calhar é a coisa mais importante

O aluno A2 relaciona o tema em questão com factos reais da sua vida e chega à conclusão de que o aborrecimento também tem de fazer parte dela. Lentamente entra na sala de aula não só a *person*, mas também o *self* de cada aluno (Riley, 2003: 93), que acalenta e evidencia a experiência, vivência e cultura real dos alunos.

Quando os confrontei com o facto de 19 alunos relacionarem as aulas de Inglês com a ideia de *desafio*, devo admitir que fiquei surpreendida com a sua noção tão perspicaz dos conceitos de desafio, rotina e competição:

A15: estamos a aprender uma língua nova

A21: não é nova, mas estamos a aprender novas palavras, novas coisas (...) o Inglês é uma língua que se está a falar muito, universal para ir de férias e isso

A15: há sempre novas coisas para aprender e nós temos o desafio de conseguir fazê-las

A26: no dia-a-dia estamos sempre a aprender coisas novas, matérias, palavras e assim

A11: mas muitas das aulas é muita rotina, chegar, abrir o caderno, escrever o sumário, dar matéria, depois é sempre mais ou menos a mesma coisa

A15: como por exemplo esta é diferente, é um desafio

Prof: competição pode ser saudável?

Als: não

Als: sim

A22: sim e não, aquela sensação de competir dá mais energia

A15: quando temos competição, queremos ter melhor notas do que os outros, logo temos que estudar

A11: ó stora, e há uma parte negativa. a pessoa pode tornar-se tão competitiva, tão competitiva, pode tentar fazer algumas coisas

A21: pode ter um esgotamento cerebral

A11: não estou a falar nesse sentido, não consigo muito bem explicar, pode por exemplo tentar trocar os testes

A21: fazer coisas ilegais, é o que queres dizer?
 A11: sim
 A25: é fazer tudo o que é preciso só para ter o que quer
 A18: pode magoar as pessoas
 A21: pode acabar com amizades

Vejamos agora, no quadro 9, as percepções dos alunos sobre o seu papel e o papel do professor, na aprendizagem: quem faz o quê?

	O(A) professor(a)	Os alunos	O (A) professor(a) com os alunos
1. Definir objectivos/metast de aprendizagem.	25	0	0
2. Seleccionar temas/assuntos a abordar.	25	0	0
3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas.	25	0	0
4. Escolher actividades/tipos de trabalho para realizar em casa.	25	0	0
5. Escolher materiais/recursos a utilizar nas aulas.	25	0	0
6. Escolher materiais/recursos a utilizar em casa.	23	19	0
7. Elaborar actividades/exercícios/materiais de aprendizagem.	25	0	0
8. Definir formas de trabalho (individual, par, grupo...).	25	0	0
9. Definir regras de trabalho em sala de aula.	25	0	0
10. Definir elementos de avaliação (testes, projectos...).	25	0	0
11. Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho.	25	0	4
12. Corrigir os trabalhos.	25	0	0
13. Classificar os trabalhos.	25	0	0
14. Decidir a classificação no final de período.	25	0	1

Quadro 9 – Distribuição dos papéis do professor e dos alunos (questão C do questionário inicial)⁷

O quadro 9 revela que, no que se refere à distribuição de papéis professor/alunos, na sua experiência anterior de aprendizagem do Inglês, a responsabilidade das diversas tarefas é atribuída quase exclusivamente ao professor, pois exceptuando a afirmação 6 – *escolher materiais/recursos a utilizar em casa* –, todos o alunos assinalaram a primeira coluna em todos os tópicos. Mesmo os 19 alunos que assinalaram essa tarefa como sendo da responsabilidade dos alunos, não deixaram, no entanto, de sinalizar em simultâneo o professor. Realmente, os professores pré-estabelecem os materiais/recursos que os alunos podem e/ou devem usar em casa (exemplo: *student's book, workbook*), limitando-se estes,

⁷ O número total de respostas dadas em cada item, num universo de 25 alunos, está assinalado a vermelho.

por sua vez, a fazer quase exclusivamente o que o professor pede: “They wait to be told what to do and what things mean” (Shor, 1992: 26). Esta ideia foi corroborada por 3 alunos:

A13: porque, por exemplo, quando o professor marca um trabalho de casa e é no caderno de actividades, usamos o caderno de actividades

A21: não, podes usar o caderno

A11: o professor pode-nos dar, por exemplo, uma lista de materiais e nós temos que usar /escolher dessa lista

A21: mas aí já é o professor que decide

Será que os alunos realmente querem fazer apenas o que o professor lhes diz para fazer ou será que, simplesmente, nunca lhes foi dada a oportunidade para decidir/negociar?

Aquando da análise dos questionários, constatei que, mesmo o aluno que parece ter uma auto-imagem mais positiva considerou que todas as tarefas eram da responsabilidade do professor. Isto é curioso, se tivermos em conta que o mesmo circulou o adjectivo *responsável* com o ponto 5 da escala apresentada. Esta percepção pode estar ligada ao papel controlador do professor ou a um ambiente taylorista da educação, em que os alunos se limitam a consumir o conhecimento transmitido, sendo essa a sua principal responsabilidade enquanto alunos.

Como se constata no quadro 9, a coluna relativa à responsabilidade partilhada – *o professor com os alunos* – é apenas assinalada quatro vezes na tarefa *definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho* e uma vez em *decidir a classificação no final do ano lectivo*. Muitas vezes, é o próprio aluno que prefere esta forma mais passiva de estar na sala de aula, pois a negociação e a responsabilidade também exigem mais esforço e um desafio maior.

Ao cruzar as respostas dadas à questão B com as da questão C, nota-se uma certa contradição, pois 19 alunos sublinharam a palavra *desafio* para caracterizarem as aulas de Inglês dos anos anteriores. Como pode o desafio estar ligado à falta de responsabilidade pelas diversas actividades? Concorro com Thomas e Legutke quando defendem que a maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões relativas ao conteúdo e ao processo de aprendizagem reside apenas no professor. Consequentemente, os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem tão activa e extensamente quanto poderiam (cit. por Jiménez-Raya et al., 2007: 27).

Como, até este ponto da nossa reflexão conjunta, os alunos se tinham mostrado bastante participativos e activos, fiquei admirada com os momentos de menor participação que se seguiram quando interrogados sobre quem detém a responsabilidade pelas diversas tarefas. Os alunos foram unânimes em considerar que é o professor que deve decidir tudo: materiais, tarefas, tipo de trabalho a desenvolver e tema. Mostram ter, no entanto, consciência de que existe um currículo prescrito que o professor tem de cumprir:

Prof: aquilo que é dado na aula, pode ser o aluno a decidir?
Als: não (com uma voz muito firme)
Prof: tem de ser o professor?
Als: sim
Prof: o professor dá o que quer?
Als: não
A11: tem de dar o que lhe disserem
Prof: quem?
A21: por exemplo, a Direcção da Escola
A26: o Ministério da Educação
A11: o Ministério pode escolher as coisas gerais (...) mas o professor pode dar só alguns subtemas

Para estes alunos, seria impensável o aluno decidir o que fazer numa sala de aula. Alegam que o professor é a autoridade máxima nesse contexto, como se constata na transcrição seguinte:

Prof: será possível o aluno decidir na aula o que quer fazer?
Als: não
Prof: nunca?
A21: o professor pode virar-se para o aluno e dizer, por exemplo, hoje és tu que dás a aula
A4: só se na aula o professor decidir que vamos fazer um trabalho de grupo na aula
A21: mas o professor tem de decidir o tema
Prof: ninguém pode chegar aqui e dizer: eu gostava de fazer isto ou eu precisava de aprender isto, é possível?
Als: não
Prof: é mesmo impossível?
Als: sim
A11: só se o aluno perguntar alguma dúvida ao professor e o professor esclarecer
Prof: dentro da sala de aula de Inglês, acham que é possível?
Als: não
Prof: e se eu disser que é possível?
Als: é porque é
A15: o professor é a autoridade máxima dentro da sala de aula

Quando eu agradei a sua colaboração, na reflexão sobre os resultados do questionário, todos bateram palmas. Senti que iríamos ser grandes companheiros nesta *nossa* viagem

re(ide)alista, pois acredito, à semelhança de Vieira, que o professor tem “power to empower” (2009b: 21) os seus alunos, levando à transformação conjunta dos sujeitos. Como as últimas falas da transcrição acima deixam transparecer, se o professor acreditar que é possível transformar o papel dos seus alunos, estará a usar a autoridade em favor de uma educação mais democrática. No entanto, essa transformação exigiria desaprendizagem, como se podia antecipar das respostas dos alunos a este questionário. Apropriando-me das palavras de Alves, posso dizer: “A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se das formas de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser da forma que são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser como sempre foram” (2001: 39).

4.2 Preparar a aprendizagem autodirigida

Uma vez que se tratava de desenvolver uma pedagogia centrada nos alunos, estes foram desde o início chamados a colaborar no planeamento e monitorização da sua aprendizagem, assente em processos de negociação, cooperação e interdependência crescentes entre pares e com a professora. Neste processo, ao atender aos interesses e necessidades do aprendente, este sentiu-se, gradualmente, co-responsabilizado pela sua aprendizagem. Foi ele que estabeleceu os objectivos, seleccionou a(s) actividade(s), a forma de trabalho, os recursos utilizados e, simultaneamente, monitorizou o seu processo, dando sugestões para possíveis ajustes e melhorias nas aulas dedicadas exclusivamente à sua aprendizagem autodirigida:

“Practices applied within this approach aim at developing the learner’s autonomy, namely his ability to learn: these are practices, in which the proposed activities have the purpose of enabling the learner to LEARN TO LEARN, i.e., to acquire the KNOWLEDGE and the KNOW-HOW essential to identify WHAT to learn and HOW to assess himself. Activities of this type include direct inputs of information (e.g. lessons), indirect inputs (e.g. explanation of the why and the how of the proposed language learning exercises) and even experimental self-direction of learning so as to discover by trial and error how to proceed in order to direct one’s own learning.” (Holec, cit. por Vieira, 1998: 53-54)

Tudo isto só acontece quando a democracia e a aprendizagem se cruzam na sala de aula, permitindo desocultar constrangimentos e avaliar o potencial transformador das opções de

educação tomadas. Aqui, professora e alunos encontraram-se diante de um ambiente democrático e vivenciaram situações que trouxeram experiências enriquecedoras para ambos. Estiveram “no mesmo nível enquanto seres humanos livres, capazes de pensar autonomamente e construir por si sós o conhecimento” (Cunha, 1998: 64). O professor deve incluir na sua planificação a participação activa dos alunos na construção do currículo através do processo de negociação: “Negotiating the curriculum means deliberately planning to invite students to contribute to, and to modify, the educational curriculum, so that they will have a real investment both in the learning journey and in the outcomes” (Boomer et al., cit. por Celce- Murcia & Olshtain, 2000: 184). Desta forma, pretendendo sensibilizar os alunos para a importância da participação conjunta e da responsabilidade partilhada pela construção de um espaço de aprendizagem autodirigida, comecei por sugerir, como trabalho de casa, pensarem em respostas para a seguinte pergunta:

“Como seria possível criar um espaço (dentro da sala de aula) onde os alunos pudessem escolher o que necessitam e/ou gostam de fazer?”⁸

Sugeri que me entregassem as respostas numa folha que eu pudesse recolher e levar para casa. As informações daí retiradas serviram de base para outra reflexão conjunta, que funcionou como mais um período de preparação e um “descondicionamento” (Holec, 1981: 22) para as aulas de aprendizagem autodirigida. É curioso constatar que 6 alunos (A4, A5, A18, A20, A21, A26) escrevem que seria impossível criar um espaço destes e, quando eu indago a turma sobre o porquê, obtendo as seguintes respostas:

A3: só em Estudo Acompanhado

Prof: porquê em Estudo Acompanhado?

A3: porque não temos um programa para dar em Estudo Acompanhado

Prof: então na sala de aula de Inglês, seria impossível?

A3: sim

A8: poderia, mas como há matéria para ser dada é um bocado impossível. temos que dar um programa e temos um curto espaço de tempo

Os alunos encontram-se muito presos às aulas tradicionais e só vêem a possibilidade de criar um espaço menos convencional de ensino e aprendizagem numa área curricular não disciplinar, demonstrando muita preocupação pelo cumprimento do programa.

⁸ Esta frase foi registada no quadro.

Os alunos A7, A8 e A22 acrescentam que “o professor não deveria trazer plano de aula” e o último diz ainda que “o professor deveria dar-nos essa oportunidade”. Quando interrogados sobre o que querem dizer, fiquei a saber que eles vêem a possibilidade de o aluno escolher o tema, mas sempre na perspectiva de ser o professor a transmitir os conhecimentos e de todos os alunos fazerem as mesmas tarefas, como sugeriu outro aluno:

A25: mas eu penso que seria melhor ser o aluno a escolher o tema da aula, mas ser sempre a professora a dar a aula. o aluno poderia trazer o plano de aula, mas ser o professor a dar a aula

Quando lhes disse que muitos, como eu, acreditam na existência de um espaço nas aulas onde nem todos têm de estar a fazer o mesmo e que alguns dos alunos, nos seus textos, até já sugerem actividades – “leitura, ouvir canções, escrever” –, um aluno interrompe-me, referindo-se a estas aulas como “mistas”:

A15: poderia ser uma aula em que os alunos fizessem várias coisas em vez de ser a turma toda a fazer a mesma coisa. criar um espaço na sala de aula para pessoas que queiram fazer o mesmo. por exemplo, um espaço para pessoas que queiram fazer cartas, mas aí tem que haver aquilo que o A11 disse, tem que haver silêncio

Tentando voltar à ideia do plano de aula, interpelei o aluno A16 sobre o que ele pretendia dizer quando escreveu “criar um espaço onde os alunos (...) pudessem dar a sua opinião e tudo o que achassem importante fosse registado”. A partir desta questão, surgiu um diálogo enriquecedor em que a ideia de os alunos elaborarem um plano de aula começa a ser naturalmente aceite por todos os intervenientes:

A16: dar opinião daquilo que gostassem de fazer
Prof: o que queres dizer com isso, que fosse registado?
A16: que fosse escrito aquilo que os alunos fizessem na aula, tipo o sumário, que fosse registado
Prof: nesse espaço, como o A15 diz, cada um estaria a fazer uma coisa e vocês teriam de alguma forma fazer o registo daquilo que seria ou iria ser feito. (...) para quem iria servir esse registo?
A16: para o professor
Prof: para quê?
A21: para ver mais ou menos o que estivemos a fazer
Prof: então isso tem a ver com aquilo que o A8 disse: plano de aula
Als: sim
Prof: o que é que teriam de registar, por exemplo?
A16: o sumário, os exercícios
A21: podemos fazer o objectivo dessa aula para nós
Prof: o que queres dizer com objectivo?
A21: o que nós queríamos que desse aula viesse para nós
Prof: o que mais teria de existir nessa aula?

Als: empenho, vontade, convívio
Prof: por exemplo queria treinar vocabulário, o que teria de ter?
A21: materiais
A15: e ideias
A21: as ideias já têm a ver um bocado com o plano de aula dos alunos

Os alunos também precisam de amadurecer as suas ideias, e, como tal, resolvi propor mais um trabalho de reflexão em casa, dizendo que eu já tinha algumas noções sobre como seria possível criar o tal espaço, mas queria ouvi-los e envolvê-los na sua construção. De facto, quero que eles saibam “que a sua voz conta e é para ser ouvida” (Alves, 2001: 11). Não pretendo dizer que a voz do professor se deva anular, simplesmente não se deve anunciar este tipo de discurso como sendo o único, uma espécie de “fala endeusada” (Freire & Shor, 1987: 90). O professor democrático acredita que “a healthy classroom is one in which learners are active and where teacher-talk is reduced to a minimum” (Littlejohn, 1985: 254) e tenta conciliar o conhecimento académico com o entendimento real de todos os seus alunos: “Academic language and bodies of knowledge need a multicultural compromise with the students’ everyday language and experience. The academic world of knowledge is awesome, but unfortunately it was built without the participation of ordinary people and without the respect for cultural diversity” (Shor, 1992: 84).

As indicações para esse trabalho foram registadas no quadro da seguinte forma:

- 1- pensar nos tópicos que poderiam constar no plano de aula;
- 2- pensar nos materiais que seriam necessários;
- 3- trazer coisas que queiram afixar nas paredes da sala de aula.

A última tarefa – trazerem posters, desenhos feitos por eles, etc – surgiu na sequência de uma sugestão dada por dois alunos:

Prof: A23 fala em tornar a sala mais acolhedora, ao nosso estilo. como é que isso seria possível?
A23: sentiamo-nos melhor num sítio que seja mais à nossa imagem
Prof: a A12 fala em objectos que os alunos gostam
A25: ó s'tora, mas nesse caso, teria que haver uma sala de aula para cada turma
Als: isso não dá
Prof: uma vez que nós temos sempre aula de Inglês nesta sala, poderíamos afixar coisas com as quais vocês se identificam: desenhos, posters

O ideal seria todas as turmas terem aulas sempre na mesma sala, para assim poderem personalizá-la ao seu estilo como nós fizemos. Ao longo de todo o ano, os alunos foram trazendo e mudando os posters, desenhos, fotografias... da *nossa* sala de aula. Outros professores do conselho de turma desta turma, nomeadamente as professoras das disciplinas de Francês e Ciências Naturais, apesar de não terem aulas com eles nesta sala, pediam-me para eu afixar os trabalhos realizados pelos alunos neste *nosso* espaço. Os alunos tinham um carinho grande por esta sala e afixavam nas paredes folhas com a nossa identificação. Eles ficavam deveras aborrecidos quando outra turma afixava alguma coisa nas paredes, dizendo: “ó professora, mas esta sala de aula é nossa”.

O aluno A25 alerta para que o ideal seria existir uma sala de aula por turma, mas isso é realmente muito difícil. Eu tive de explicar que a falta de espaços físicos nas escolas públicas é um constrangimento que nem sempre é fácil de contornar. Contudo, à semelhança de Shor, “Still crazy after all these years, I want to believe that critical thought, democratic authority, congenial relations, and human social policies have a future even in windowless classrooms” (1996: 28). Este ano lectivo, como pretendia fazer esta experiência, a Directora do meu Agrupamento de Escolas atendeu ao meu pedido, disponibilizando para as aulas de Inglês uma sala fixa com treze computadores portáteis, um computador móvel, um quadro interactivo e um armário com chaves, onde nos foi possível guardar todo o material necessário.

No que concerne aos dois primeiros pontos do trabalho realizado pelos alunos, ouvi todas as sugestões dos alunos. Estas foram registadas no quadro usando a técnica de *brainstorming*, que permite transmitir tudo o que se sabe num curto espaço de tempo. Lopes e Silva definem este torvelinho ou turbilhão de ideias como sendo “uma técnica de grupo em que se deixam as pessoas actuar num clima totalmente informal, com absoluta liberdade para expressarem o que pensam, a fim de se obterem ideias originais ou soluções novas para um assunto em análise” (2009: 35). Enquanto eu ia fazendo o registo no quadro, íamos negociando o que seria ou não viável. Nesta fase, o professor assume um papel fundamental ao negociar com os alunos os possíveis tópicos a constar no plano das aulas (ver figura 8) e os recursos materiais a usar (ver figura 9), envolvendo-os activamente na construção das bases de funcionamento das aulas de aprendizagem autodirigida. Copiei os esquemas

registados no quadro para o meu caderno de investigação e os alunos passaram essa informação para o seu caderno diário.

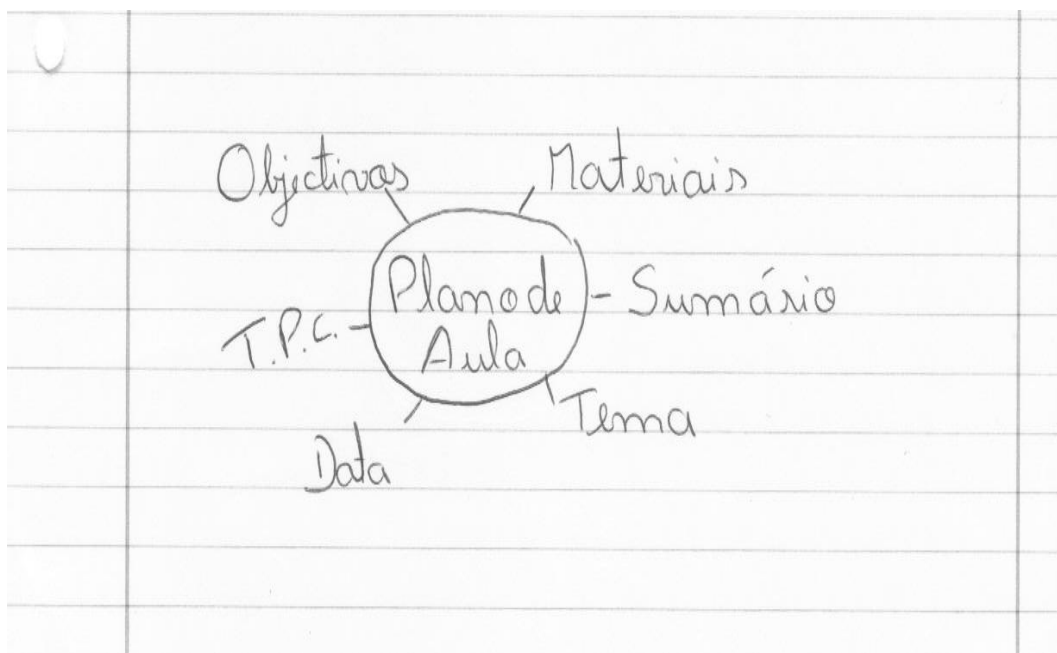


Figura 8 – *Brainstorming*: possíveis tópicos a constar num plano de aula

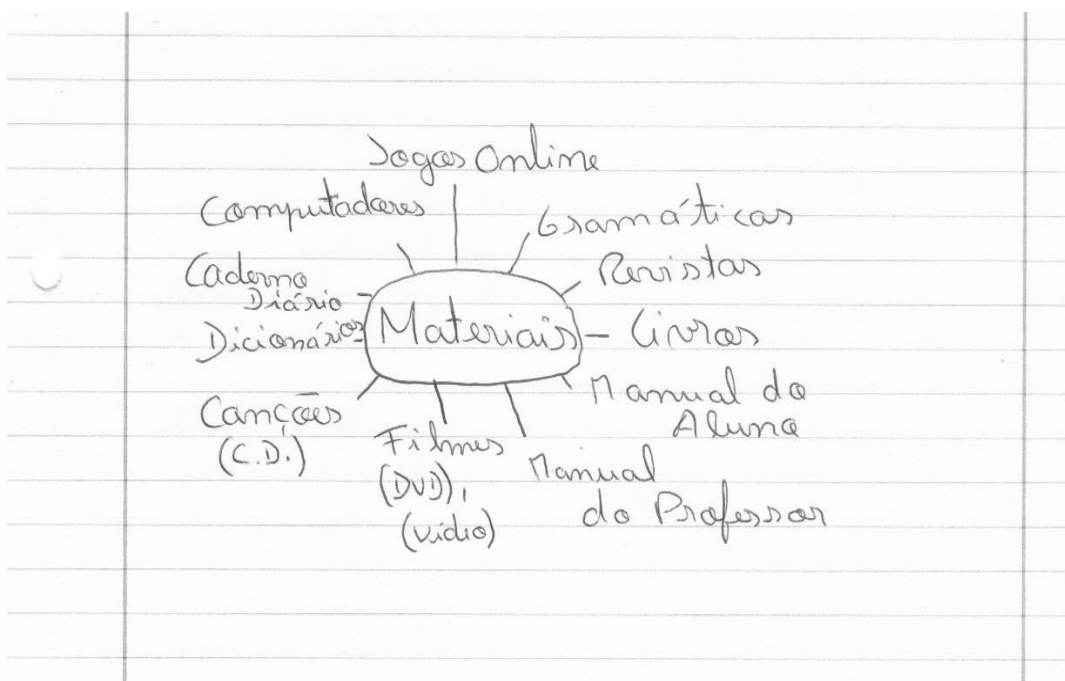


Figura 9 – *Brainstorming*: possíveis materiais a usar durante a aula

Com base nas sugestões dos alunos, criei um instrumento de trabalho que funcionou como uma espécie de plano de aula, mas que não tinha de ser obrigatoriamente preenchido antes da aula, podendo ser preenchido em qualquer momento da mesma (ver anexo 4). Por vezes, os alunos até o levavam para casa para poderem proceder ao seu preenchimento e à monitorização do seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes fazer uma análise introspectiva e retroactiva do seu percurso. Ambicionando ser uma oportunidade de consciencialização do roteiro dos itinerários das aprendizagens, ficou designado como *Roteiro de Aprendizagens do(a) Aluno(a)* _____. O aluno ao preencher a linha em branco com o seu nome, automaticamente iniciava a sua caminhada, indicando as actividades a desenvolver/desenvolvidas; as formas de trabalho e os materiais a usar/usados. No que se refere às actividades e aos recursos materiais, foram deixados espaços em aberto para que o aluno, se assim o desejasse, pudesse preencher com outras opções e, desta forma, sentir que não estava condicionado às sugestões propostas. Ainda se previa um espaço para o aluno avaliar/monitorizar o seu desempenho, possibilitando a sua reflexão sobre: o que fizeram; como fizeram; o que falta fazer; o motivo da escolha do conteúdo/actividade; as dificuldades sentidas e a redefinição de estratégias encontradas para a superação das mesmas. Também lhe era pedido que avaliasse o seu empenho (*dei o meu melhor ou não?*) e que desse sugestões com o intuito de proporcionar melhorias nas aulas. Estas sugestões, que eu ia registando no meu caderno de investigação, foram sempre discutidas em grande-grupo e, quando aceites por todos, integradas nas nossas aulas de aprendizagem autodirigida.

Desta forma, poderiam ser abarcadas não só os 4 tipos de decisões que podem ser negociadas com os alunos – *Porquê?* (intenções) *O quê?* (conteúdos) *Como?* (formas de trabalho) *Quão bem?* (avaliação) –, mas também completadas as 3 etapas de um ciclo de negociação, sugeridas por Breen e Littlejohn (2000: 32): *decidir* (decisão), *levar a cabo* (acção), *avaliar* (avaliação). Veja-se o subsequente esquema (figura 10) apresentado pelos autores.

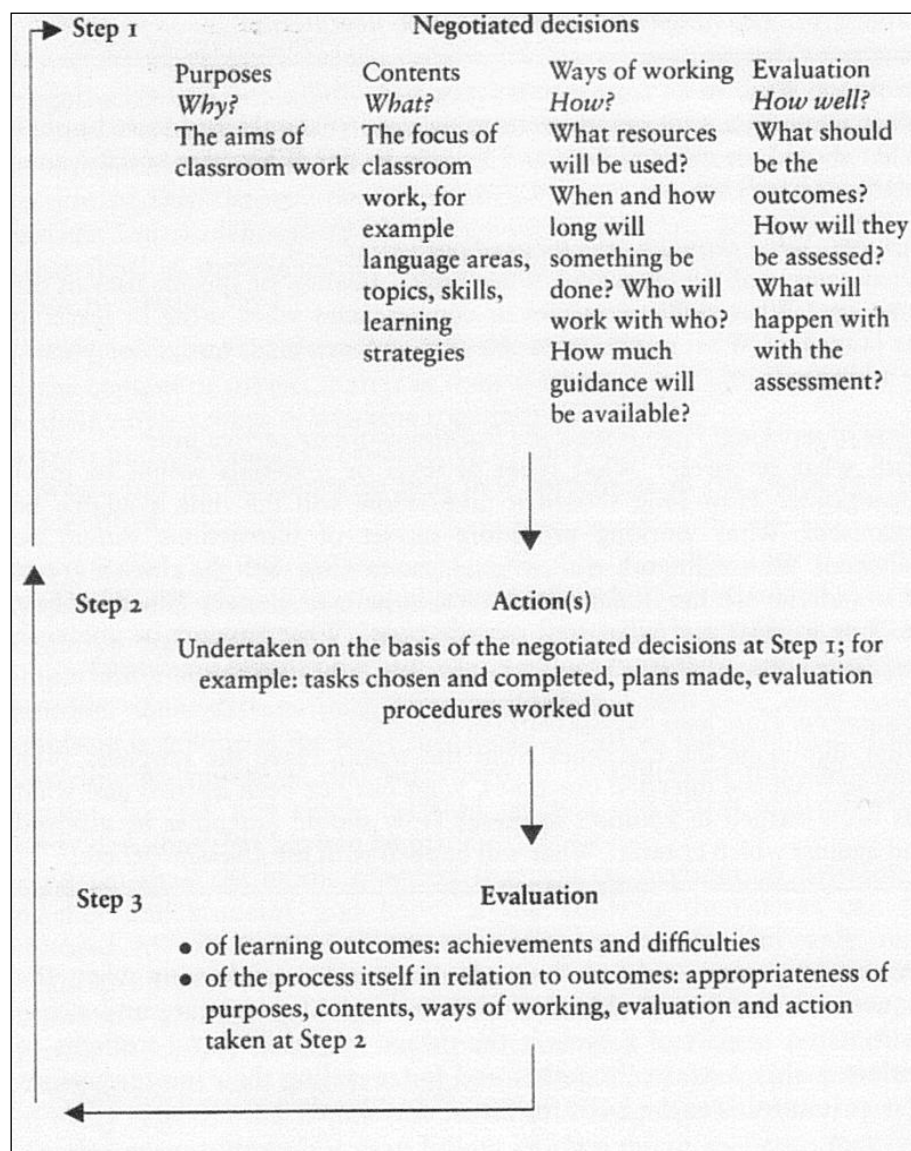


Figura 10 – As três etapas de um ciclo de negociação (Breen & Littlejohn, 2000)

Como já foi referido no capítulo 3, os alunos elaboraram um portefólio, que sendo um instrumento de regulação e avaliação ligado às novas práticas pedagógicas e visando desenvolver competências, implicou a autonomia do aluno na sua relação com o saber (Coelho & Campos, 2003: 18). Era aqui que os alunos arquivavam os seus roteiros, as fichas de trabalho e os restantes registos escritos resultantes da sua aprendizagem autodirigida. Sugerir que colocassem o seu nome e número, bem como a data no canto superior direito de cada folha a incluir no portefólio. O aluno A21 sugeriu: “professora, não é melhor também

numerarmos as folhas, para sabermos onde a colocar na nossa capa?” Este tipo de sugestões dos alunos evidencia um comprometimento com as tarefas a desenvolver e revela que sentem que a sua voz é ouvida e conta. De facto, as bases da aprendizagem autodirigida dos alunos (regras de funcionamento, os materiais da sala de aula, a decoração da sala...) resultaram de um processo dinâmico e explícito de negociação, que eu orientei, mas cuja direcção foi fortemente regulada pelas prestações dos alunos nas suas intervenções e nas sugestões, resultantes das conversas informais e do preenchimento dos roteiros de aprendizagens. Tompkins e McGraw comungam da ideia de que essas bases constituem um “continuously renegotiable working agreement between the student and the teacher which emphasizes mutuality in decision-making and student self-determination in relation to learning outcomes” (1988: 173).

No ponto seguinte, centro-me no processo de implementação das aulas de aprendizagem autodirigida, desenvolvidas entre Novembro de 2010 e Fevereiro de 2011. Como já foi referido, essas aulas foram intercaladas com aulas “normais”, que não serão aqui objecto de atenção. Adoptarei uma abordagem descritiva e interpretativa, mobilizando e cruzando informação recolhida na observação directa, no questionário intermédio, nos momentos de diálogo e reflexão conjunta, na videogravação/transcrição de aulas, no *Roteiro de Aprendizagens* e no caderno de investigação. A narrativa da experiência aparece estruturada em episódios temáticos considerados significativos na ilustração dos processos vivenciados. Aos episódios são atribuídos títulos (em itálico e sem numeração) que procuram condensar ideias-chave dos diversos temas.

4.3 Aulas de aprendizagem autodirigida: reconfigurando o papel dos alunos e da professora

“(…) aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites (...). O currículo oficial nos fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la.” (Freire & Shor, 1987: 60)

É preciso contrariar práticas pedagógicas tradicionalistas e reprodutoras do *status quo* e a “tyranny of imposed meaning” (Giroux, cit. por Rudduck, 1991: 33), centradas numa visão normativa da relação professor/aluno e do saber. Apropriando-me das palavras de Rudduck, posso dizer que “part of our task in attempting fundamental curriculum change is helping pupils to believe that schooling *can* be different” (op. cit.: 30). Uma pedagogia para a autonomia deve centrar-se numa visão da aprendizagem como um processo dinâmico de construção do saber, onde os sujeitos assumem um papel reflexivo para chegarem a “alternative ways” (Kincheloe, 2003: 112). O diálogo foi sempre a ponte entre a professora e os alunos, entre o real e o ideal: “The student comments led the discussion, and a process of negotiation was going on all the time. I felt that this was a way of ensuring that the student voices came through. My researcher role was that of an active participant in the negotiation” (Karlsson, 2008: 39).

No *nosso* currículo da língua inglesa, tentei respeitar os três princípios fundamentais na interacção entre os sujeitos, defendidos por van Lier – a consciencialização, a autonomia e a autenticidade – (1996: 11), conforme o quadro 10.

	Epistemology	Axiology
Awareness	<ul style="list-style-type: none"> • focusing attention • role of perception 	<ul style="list-style-type: none"> • know what you are doing, and why • conscious engagement • reflection
Autonomy	<ul style="list-style-type: none"> • self-regulation • motivation • depth of processing 	<ul style="list-style-type: none"> • responsibility • accountability • free choice • democratic education
Authenticity	<ul style="list-style-type: none"> • language use in life • relevance • communication 	<ul style="list-style-type: none"> • commitment to learning • integrity • respect

Quadro 10 – Princípios curriculares (van Lier, 1996)

Os objectivos da *nostra* experiência de negociação não visavam adquirir apenas conhecimentos/saberes (questões epistemológicas), mas também valores humanos (questões axiológicas). Qualquer processo de aprendizagem deve ser significativo e envolver

activamente todos os seus sujeitos, por isso o aluno não deve simplesmente estar na escola. Ele deve sim viver a escola em toda a plenitude.

4.3.1 Iniciação à aprendizagem autodirigida: aulas de Novembro a Dezembro de 2010

O início: “aprender a lidar com a máquina”

Na monitorização da segunda aula (*Roteiro de Aprendizagens*), o aluno A1 compara este novo processo de aprendizagem a uma máquina: “estamos ainda nas primeiras aulas e ainda estamos a aprender a lidar com a máquina”. Realmente, também para manobrar devidamente uma máquina temos de passar por uma preparação psicológica e metodológica. Só desta forma se pode trilhar caminho para um clima de à vontade e confiança. Na introdução às aulas autodirigidas, foi necessário aprender a lidar com novas formas de ensinar e aprender, como ilustram os episódios a seguir narrados.

Comecei a primeira aula, realizada no dia 4 de Novembro de 2010, com a apresentação dos materiais pedagógicos a utilizar nesta *nostra* nova abordagem de trabalho em contexto de sala de aula (manuais escolares, dicionários, guias de conversação, revistas, jornais, imagens, livros de leitura extensiva...), que eu tinha vindo a guardar no armário da sala. Também senti necessidade de organizar um dossiê de fichas de trabalho para poder ser utilizado durante as aulas. O mesmo ficou dividido em três grandes grupos: (1) *reading-comprehension*, (2) *vocabulary* e (3) *grammar* e os exemplares de cada folha foram introduzidos em micas individuais, sempre seguidas de diversas cópias. Este dossiê foi sendo enriquecido ao longo de toda a experiência, atendendo às diversas solicitações, interesses e necessidades dos alunos. Paralelamente, fiz um outro dossiê onde inseri uma cópia com as respectivas soluções e/ou possíveis respostas correctas para que os alunos, após a realização de cada ficha de trabalho, tivessem acesso imediato ao seu resultado. Estes dossiês, juntamente com o dicionário, foram os recursos materiais mais utilizados ao longo de toda a experiência pedagógica (ver anexo 5). A resolução de fichas de trabalho retiradas do dossiê era muitas

vezes uma actividade desenvolvida individualmente; no entanto, havia igualmente a possibilidade de mais do que um aluno escolher a mesma ficha, permitindo a modalidade de trabalho em pares e/ou pequenos grupos e favorecendo a aprendizagem da inter-ajuda e da cooperação. Desta forma, os alunos podiam ajudar-se mutuamente na resolução das tarefas e na superação de eventuais dificuldades.

Esta primeira aula dedicada exclusivamente à aprendizagem autodirigida foi bastante confusa. Alguns alunos estavam “meios perdidos” e não sabiam o que fazer com tanta liberdade. Só se ouviam expressões começadas por “ó professora..., ó s'tora..., ó teacher...”. Senti necessidade de os orientar e de voltar a mostrar os materiais a que poderiam recorrer.

A maioria dos alunos demorou muito tempo a decidir o que fazer e muitos não faziam nada sem antes me perguntarem se poderiam. O A16 previa que “Nesta sala o professor seria um mero moderador e os alunos os intervenientes principais”⁹. No entanto, eu tinha consciência de que não se chega aí de um momento para o outro, pois é preciso tempo para gradualmente ir introduzindo as alterações. Inicialmente, mesmo aquando da resolução das fichas, recorriam à minha ajuda para saberem o significado das palavras e/ou para validarem as suas respostas. Como eu os obrigava a consultar o dicionário, os 6 dicionários que se encontravam na sala (4 trazidos por mim e 2 por dois alunos) foram insuficientes e um aluno pediu-me para ir buscar mais à Biblioteca. Verifiquei que alguns não sabiam consultar dicionários em suporte de papel. Hoje em dia eles consideram mais fácil pesquisar o significado das palavras no tradutor *online*. O aluno A11 disse mesmo: “ó professora, assim é muito mais rápido. Não tenho de procurar por ordem alfabética, é só escrever a palavra!” Acabou por ser um aspecto positivo o facto de a *internet* da escola não estar a funcionar nesse dia, porque desta maneira os alunos foram obrigados a usar o dicionário em suporte de papel. Muitos também me questionavam sobre a pronúncia das palavras novas que estavam a aprender. Disse-lhes que na aula seguinte iria mostrar um *link* que os poderia ajudar a superar essas lacunas e que, no caso de não haver novamente acesso à *internet*, eu traria o meu computador com acesso móvel à mesma.

⁹ Esta frase foi retirada do seu registo escrito entregue aquando da resposta à pergunta: “Como seria possível criar um espaço (dentro da sala de aula) onde os alunos pudessem escolher o que necessitam e/ou gostam de fazer?”.

Constatei que, mesmo nesta primeira aula, alguns alunos já vinham com uma ideia pré-definida do que pretendiam fazer. Por exemplo, dois grupos decidiram fazer jogos com palavras. Os alunos A7, A8, A15 e A25 decidiram fazer o jogo *Stop*¹⁰ em Inglês e um outro grupo (A3, A4, A5, e A6) o jogo da forca¹¹. Os elementos destes dois grupos estiveram atarefados, verificando no dicionário se as palavras existiam ou não e/ou confirmando se estavam bem escritas. Em todas as aulas, eles tinham de fazer a monitorização da sua aprendizagem, preenchendo o *Roteiro de Aprendizagens*. A aluna A3, na avaliação da primeira aula, refere: “Eu escolhi o jogo da forca porque assim ao mesmo tempo que me divertia, aprendia novo vocabulário (...). A aula correu bem e todos do meu grupo deram o seu melhor. Acho que a aula funcionaria melhor se as actividades/materiais estivessem espalhados por mesa”. Tendo em consideração a sua sugestão, os recursos materiais passaram a estar espalhados por diversas mesas, em vez de estarem concentrados num só armário.

Lentamente, os alunos começaram a consultar gramáticas e diversos manuais escolares e alguns quiseram ir tirar fotocópias de algumas páginas à reprografia. Estas eram descontadas no meu *plafond* de fotocópias (o número reduzido de fotocópias a que um professor tem direito é um grande constrangimento). O tempo desperdiçado com a ida à reprografia condicionava a fluidez do desenrolar das actividades. O professor pode e deve tentar superar os constrangimentos que vão surgindo, negociando e arriscando encontrar soluções em conjunto. Foi o que fizemos, ao decidir que os alunos deveriam usar uma folha para responderem às respostas de eventuais exercícios que não apresentassem cópias em anexo.

Ao visualizar a videogravação da primeira aula, constatei que um grupo de três alunas (A12, A23 e A24) passou parte da aula a ver uma revista, comentando entre elas as imagens em Português. Como explicado no capítulo 3, logo após a autorização dos respectivos

¹⁰ Para jogar ao stop cada jogador ou grupo de jogadores tem de desenhar uma tabela um papel. Cada coluna recebe o nome de uma categoria de palavras como, animais, automóveis, nomes pessoais, cores, etc. A partir daí, sorteia-se uma letra para se preencher para cada categoria palavra (que seja começada com a letra sorteada). O primeiro que conseguir preencher todas as colunas grita “stop!” e assim os outros participantes interrompem o preenchimento de suas tabelas e é começada a análise das respostas e a contagem de pontos.

¹¹ O jogo da forca consiste em adivinhar a palavra que um dos jogadores pensou. Para começar desenha um risco correspondente ao lugar de cada letra e os outros jogadores têm de descobrir a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. Cada letra que acertarem é escrita no espaço correspondente e cada letra errada é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogo termina com o preenchimento das partes corpóreas do enforcado ou quando a palavra é adivinhada.

encarregados de educação, filmei os alunos mesmo antes de iniciar a experiência pedagógica, para que a câmara lentamente fosse encarada simplesmente como mais um elemento desta *nossa* nova rotina da aula. Consequentemente, as alunas em questão já estavam tão habituadas à presença da câmara que nem se inibiram de estar, parte da aula, numa amena conversa que nada tinha a ver com os objectivos da aula. Subscrovo a opinião de Perrenoud quando afirma: “Um dos obstáculos é, sem dúvida, a crença de que dando um dedo, logo a seguir se exija a mão e o braço... Não há negociação sem que sejam fixados os limites da negociação (...). O direito de participar na negociação tem um preço: trabalho, respeito pelas regras do jogo, empenhamento em conseguir compromissos, solidariedade para com as decisões tomadas” (2002: 148-149).

Tive de alertar todos os alunos, logo desde início do processo, que mesmo defendendo a emancipação do aluno, isso não significa que “students can do whatever they like in the classroom. Neither can the teacher do whatever she or he likes” (Shor, 1992: 16). Nesta aula, entreguei uma ficha de trabalho intitulada *Review Sheet* (ver anexo 6) e aproveitei para explicar ao grupo-turma como deveriam proceder ao seu preenchimento. Este instrumento de trabalho foi desenhado por mim para os alunos sistematizarem as ideias essenciais (título, autor, tema, resumo, opinião e recomendações) dos possíveis documentos a utilizar: livro, artigo, história, canção, filme... A partir daqui, também este grupo começou a trabalhar de forma comprometida, recorrendo a atitudes de entreaajuda e intercompreensão na resolução da tarefa:

A23: vamos lá preencher isto. que tipo de documento é?

A12: é uma revista

A23: magazine, tens de escrever em Inglês. qual é o título?

A24: *TeenVOGUE*

(...)

A23: *summary of ideas*. aqui a professora disse que poderíamos escrever o vocabulário que aprendemos de novo com a revista

(...)

A23: aqui é para dizer se gostamos ou não. escreve I am like

A12: I am like?

A24: realmente

A23: então! eu gosto

A12: I like

A23: okay. I like the magazine

Devo dizer que, no fim da primeira aula de aprendizagem autodirigida, me senti bastante cansada e um pouco confusa, como se pode ver na minha reflexão que ficou registada no meu caderno de investigação:

“Estava perante a nossa realidade dos primeiros 90’ dedicados exclusivamente à aprendizagem autodirigida. O meu desejo era que, quer eu quer os alunos, não nos limitássemos apenas a adaptarnos à realidade, mas também nos adequássemos activamente a ela, de forma a entrarmos na zona das possibilidades e das transformações.

Comecei a ficar com dores de cabeça, muito cansada e impaciente: o barulho era superior ao habitual; sentiam-se perdidos a escolher o material; faziam-me perguntas atrás de perguntas; não faziam nada sem antes tentarem obter o meu consentimento.

Nos primeiros 10’ apenas pensava: ‘Help me!’ A minha mente foi assaltada de ‘ses’ e ‘será ques’: Se eles não se esforçarem o suficiente? Se eles fingirem que estão a aprender para me agradar? Será que eu vou conseguir dar resposta a todas as suas necessidades e solicitações? Será que eles vão conseguir desempenhar um papel tão activo, sendo este tão trabalhoso e exigente?..

Agora enquanto escrevo e penso nisso, sinto que era o MEDO a falar: medo de deixar o aluno assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; medo da minha responsabilidade perante o (in)sucesso dos alunos; medo de começar a nossa viagem; medo de não conseguir ser um professor verdadeiramente democrático (vivemos rodeados de falsas democracias!). Contudo, Freire defende que negar o medo é negar o sonho. Temos de aprender a comandar os nossos medos e arriscar, pois só desta forma há possibilidade de existir (Freire & Shor, 1987: 42).

Os alunos mostraram entusiasmo! Era tudo novo, daí a agitação! Apesar do nosso entusiasmo e da vontade de viver uma experiência nova, é normal sentir que querer mudar a nossa realidade é muito trabalhoso. Freire diz que o conhecimento requer disciplina, exige muito de nós e faz-nos sentir cansados, apesar de felizes: ‘Não é um fim de semana passado numa praia tropical!’ (op. cit.: 54). Acrescenta ainda que nesse ‘ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão’. E isto é o que eu sou – um educador apaixonado –, porque não entendo como viver sem paixão’ (op. cit.: 104). Nem eu!” (reflexão realizada, a 4 de Novembro de 2010, no meu caderno de investigação)

Conforme prometido, comecei a aula seguinte (11 de Novembro de 2010) com a demonstração do *link* http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal, ao qual os alunos puderam, sempre que necessário, recorrer para melhorarem autonomamente o seu desempenho na pronúncia das palavras. Fiz esta demonstração, pois para além da *preparação psicológica* tem de existir igualmente uma *preparação prática ou metodológica* (Dickinson, 1987: 121), através da qual os alunos, em conjunto com a professora, podem desenvolver novas formas de aprender. Devo referir que os alunos nunca mais me pediram para resolver dúvidas de pronúncia. Cada vez que queriam saber como se pronunciava uma determinada palavra, dirigiam-se automaticamente ao computador, que durante toda a aula ficava disponibilizado só com esse *link* e ligado ao projector multimédia para eu mais facilmente controlar a frequência de utilização do mesmo.

À semelhança das conclusões de Holec, no que se refere às implicações da aprendizagem autodirigida, posso dizer que, nestas primeiras aulas, a situação era a seguinte: “learners who are not yet autonomous but are involved in the process of acquiring the ability to assume responsibility for their learning” (1981: 25). Este autor acredita que “training INTEGRATED with language learning and hence situated DURING this learning (...) has the advantage of placing the learner in a situation where he is simultaneously learning a language and learning how to learn this language” (1996: 99).

Concordando com Gadamer quando defende que “The art of questioning is that of being able to go on asking questions, i.e., the art of thinking” (cit. por van Manen, 1990: 98), tive de aprender a responder às perguntas dos alunos com outras perguntas, obrigando-os a reflectir e chegar eles próprios à resolução de alguns dos seus problemas:

A20: professora, este tempo verbal ainda não demos, pois não?
Prof: não, mas já viste pelo exemplo como se forma?
A20: precisa de dois verbos, não é?
Prof: já consultaste a gramática azul? ela explica isso tudo e em português
A20: ok

Teria sido mais rápido ter explicado logo ao aluno como se forma o *Present Continuous*, mas ele não teria aprendido que a persistência e o esforço são essenciais numa aprendizagem informada e significativa. Com efeito, o professor deve estimular os seus alunos a esforçarem-se por si próprios e envolvê-los activamente no estudo dos conteúdos sem estarem tão dependentes das suas directrizes: “Meaning-making is not a spectator sport. Knowledge is a constructive process. The activity of constructing content is what gets stored in memory” (Costa & Kallick, 2004: 78).

Muitos alunos evidenciam características típicas de uma pedagogia da dependência (Vieira, 1998: 38), não se preocupando em ler/ouvir as instruções ou não revelando persistência para ultrapassarem eventuais dificuldades sem a ajuda imediata do professor. Na mesma aula, o aluno, depois de resolver uma outra ficha de trabalho sobre as preposições de tempo (ver anexo 7), mostrou que tinha percebido a minha mensagem:

A20: ó professora, eu li a explicação muito bem e só depois resolvi o exercício. já não me lembrava de todas as preposições
Prof: muito bem, estás a ver como com esforço tudo se consegue

A videogravação das aulas permitia perceber o ambiente que se vivia, mas como era muito difícil ouvir o que cada um dizia, resolvi, em cada uma das aulas, focalizar um grupo de alunos ou adoptar um ângulo mais específico. Na segunda aula a câmara de filmar ficou junto dos alunos A1, A6, A9, A13, A14, A26, que decidiram fazer o jogo da forca, recorrendo ao dicionário e a um guia de conversação. Durante toda a aula estabeleceram uma interacção entre pares, recorrendo só uma única vez à minha ajuda para perguntarem: “o que é uma parelha, professora?” Este grupo esteve tão empenhado e entusiasmado que nem se apercebeu do passar do tempo:

A6: podíamos meter uma folha nova no portefólio a dizer vocabulário novo, não acham?
A1: depois no fim
A6: só precisávamos de escrever nessa folha, as que estamos a aprender de novo com o jogo. as que já sabíamos não é preciso
(...)
A13: ainda não está na hora, pois não?
A6: está
A13: oh passou tão rápido
A9: pois passou
A13: trabalhamos mesmo bem pessoal

De facto, como afirma Cruz, “A sala deve ser um espaço agradável para estar e não um espaço onde se espera que, a qualquer momento, toque a campainha. Aos alunos deve-lhes ser dada a oportunidade de aprenderem e aprenderem com gosto” (2009: 39).

Na segunda aula, vários alunos mostraram vontade de ver um filme, mas para além de terem de o requisitar antecipadamente na biblioteca da escola ou trazerem de casa, eu teria de ter tempo de requisitar o leitor de *DVD*. O aluno A23 acrescentou que seria complicado concentrarem-se nas suas tarefas enquanto alguns estivessem a ver um filme. O aluno A18 alegou que para se utilizarem *headphones*, apenas um aluno por aula poderia utilizar o leitor de *DVD*. Aqui está bem patente que a partilha da tomada de decisões e das responsabilidades apresenta muitas potencialidades, pois ouvindo todas as vozes há menos probabilidade de nos escaparem pormenores para o bom funcionamento das aulas. A solução que encontrámos, neste caso concreto, foi a de dedicar a aula do dia 18 de

Novembro de 2010 para todos verem o mesmo filme. Os alunos fizeram uma lista com filmes que gostariam de ver e o mais votado foi visualizado. O aluno A15 alegou: “ó professora, é injusto, eu não quero ver filmes, prefiro fazer outras coisas”. Ele tinha razão. Como se pretendia desenvolver um trabalho diferenciado e não um trabalho comum a todos, decidimos que, mesmo nessa aula, caso o aluno pretendesse, poderia realizar uma tarefa distinta. Através deste processo de negociação, foi possível ultrapassar mais um constrangimento logístico e acatar um dos alertas de Shor no que se refere à participação colectiva no contexto de sala de aula:

“The learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher and mutual teacher-student authority. In addition, empowerment, as I describe it here is not individualistic. The empowering class does not teach students to seek self-centered gain while ignoring public welfare. (...) Participation is the most important place to begin because student involvement is low in traditional classrooms and because action is essential to gain knowledge and develop intelligence.” (1992: 16-17)

Por meio da negociação, chegou-se à construção de consensos comprometidos face à diversidade de vozes e sentidos precedentes da heterogeneidade de opiniões, expectativas e vontades.

Co-construindo a aprendizagem

Um dos objectivos destas aulas era o de responder ao amplo espectro de necessidades e dificuldades dos alunos sem obrigar a deter o ritmo daqueles que estavam prontos para novos desafios, mas também promover a colaboração e inter-ajuda nas aprendizagens. Vejamos um episódio ilustrativo a este propósito.

Eu leccionava uma aula por semana de tutoria¹² a 4 alunos desta turma (A4, A17, A18 e A24), na qual, eu tinha por vezes a presença de outros alunos da turma que me pediam para assistir. Dois deles (A16, A20) eram alunos com um nível de aprendizagem muito bom, e um

¹² A aula de tutoria corresponde a uma hora extra semanal para alunos que apresentem problemas de aprendizagem ou falta de métodos de estudo. Com um dos professores do Conselho de Turma, estes alunos têm a oportunidade de receber um apoio mais individualizado para conseguir ultrapassar as suas dificuldades.

deles até tinha sido proposto para o quadro de Valor e Excelência da Escola, uma vez que fora aprovado com nível cinco a todas as disciplinas e Satisfaz Bastante a todas as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Os dois gostavam muito que eu os deixasse explicar aos seus colegas a matéria das diversas disciplinas, nomeadamente na disciplina de Matemática, que eu não domino. Uma das frases proferida por mim quando vejo alunos com este perfil é a tradução do provérbio latino *Qui Docet Discet*: “muito bem e não se esqueçam que quem ensina aprende duas vezes!” O Aluno A20, entusiasmado com esta ideia, resolveu, em casa e por livre iniciativa, fazer uma ficha de trabalho sobre o *Simple Present* (estávamos a abordar este tempo verbal nas aulas “normais”) para poder ser usada pelos seus colegas nas aulas de aprendizagem autodirigida (ver anexo 8). Como eu, à semelhança de Shor, acredito que “What students bring to class is where learning begins. It starts there and goes places” (1992: 44), elogiei bastante esta sua iniciativa. Depois de a termos reformulado em conjunto, ele fez questão de a resolver para poder ficar arquivada não só no dossiê de fichas mas também no dossiê que continha as respectivas soluções. Na aula do dia 25 de Novembro de 2010, prontificou-se para ficar com os alunos com mais dificuldades no sentido de os ajudar a resolverem essa mesma ficha e esclarecerem eventuais dúvidas:

A20: o que significa be?

A18: ser

A20: ser ou estar

(...)

A18: com o *Simple Present* só muda o he, she, it, não é?

A20: é. como é no caso dos verbos terminados em ch, sh ou o?

A5: terminam em es

A20: mas a regra geral é acrescentar s

(...)

A20: lê a resposta do exercício 2.1

A5: *Kate always gets up at 8 o'clock, but her parents get up at 7*

A20: muito bem, ótimo

(...)

A20: her mother é o mesmo que...?

A5: she is

A20: mas é negativa

A18: she isn't

(...)

A18: she goes

A20: quase que era ghost

A18: ghostbuster

(risos)

A18: pois ghost é fantasma

(...)

A20: her father é o mesmo que quê?

A5: he

A18: parent é pais, não é?
A20: é get up, porquê?
A18: é eles, plural
A20: vocês aqui riscaram a falsa?
A18: risquei
A20: mas olha o que diz aqui: *circle the right form of the verb*
A5 e A18: ah

Os alunos, ao ensinarem a matéria aos colegas, adquirem compreensão mais profunda da mesma e aumentam a sua auto-estima. Cria-se um ambiente em que se prova que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996: 12). No sentido freireano, não “há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (ibidem). Foi curioso verificar que o aluno A20, ao desempenhar a função de facilitador, acabava por replicar parte do meu papel na experiência desenvolvida. No seu *Roteiro de Aprendizagens* desta aula, esse aluno revela ter-se apropriado das minhas palavras: “Estive a ajudar um grupo que revela dificuldade na matéria leccionada (Simple Present). Achei que ajudar os outros foi bom porque ensinar é aprender 2x.”

O professor deve criar um ambiente de aprendizagem que potencie a interação entre estádios cognitivos diferentes. Nesta linha de pensamentos, Vygotsky (1998) defende que os alunos aprendem melhor quando são confrontadas com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não demasiado discrepante do deles. Este psicólogo fala da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação do professor ou um dos pares. Assim, o professor deve proporcionar os recursos necessários, permitindo também processos de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula. Bruner compara o papel do professor no desenvolvimento dos alunos aos andaimes que suportam exteriormente um edifício em construção e que vão sendo retirados lentamente. Applebee, apropriando-se deste conceito – *scaffolding* –, fala de cinco critérios para andaimes eficazes nas instruções formais (cit. por Foley, 1994), que eu adaptei a esta *nossa* experiência pedagógica:

- 1- *Student ownership of the learning event*: aos alunos foi permitido dar a sua contribuição para a forma como as actividades se desenrolaram;
- 2- *Apropriateness of the instructional task*: as tarefas desenvolvidas basearam-se nos conhecimentos que os alunos já possuíam, mas o grau de exigência foi gradualmente aumentado para que novas experiências pudessem ocorrer;
- 3- *A structured learning environment*: as estratégias utilizadas e os materiais utilizados foram previamente negociados com os alunos;
- 4- *Shared responsibilities*: as tarefas desenvolvidas nas aulas de aprendizagem autodirigida eram decididas pelos alunos, em grupo, par e/ou individualmente. Eu passei a desempenhar um papel mais colaborativo do que avaliativo;
- 5- *Transfer of control*: à medida que a responsabilidade e o controlo metacognitivo foram gradualmente transferidos para os alunos, estes passaram a ter um controlo mais directo no seu processo de aprendizagem.

A ideia de Vygotsky sobre a construção da aprendizagem, em que o aluno constrói o seu próprio conhecimento de acordo com o seu ambiente sociocultural e com o suporte de outros indivíduos mais experientes, não é suficiente, na medida em que o aluno, à semelhança do aluno A20 supracitado, também aprende quando se envolve activamente nos processos de construção de conhecimento para os outros. Na opinião de Holmes (cit. por Cruz, 2009: 24), “o construtivismo comunal baseia-se na assunção que os alunos constroem o seu conhecimento, não somente com os outros, mas também para os outros”. Como o aluno A20 sentiu que o seu esforço teve sucesso e foi reconhecido, não só por mim mas também pelos seus pares, repetiu a experiência no segundo período, realizando, entre outras, uma ficha de revisão para os colegas fazerem antes do teste de avaliação (ver anexo 9). A este respeito, Gibbons relembra que “Success motivates. When we see that we can complete a task, we are ready to do it again; when we do it well and are acknowledged, we want to do it again” (2008: 8).

Na sala de aula devemos promover aprendizagens diversificadas de carácter multidireccional, o que implica que novos métodos e novas dinâmicas sejam criados. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, nas opções metodológicas para a aprendizagem e o

ensino das línguas considera que “para efeitos de aprendizagem, as estratégias seleccionadas pelo indivíduo para realizar uma tarefa dependerão da diversidade das competências de aprendizagem posta ao seu dispor. Mas é também pela diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas, que o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender” (2001: 34).

Navegar para aprender: o uso das TIC

Para permitir uma ainda maior diversificação das experiências de aprendizagem dos *meus* alunos, a aula do dia 2 de Dezembro de 2010 foi realizada na sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois os computadores têm um forte efeito motivacional, permitindo a utilização de diferentes tarefas e graus de exigência dentro da mesma sala de aula, que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada um. Papert afirma mesmo que existe um caso de amor entre as crianças e os computadores (1997). De facto, termos como *Ciberespace*, *Internet* e *WWW (World Wide Web)* são uma realidade incontornável para esta nova geração digital e, como fontes de informação inesgotáveis que são, devem ser integrados nas práticas lectivas. O acesso a estas ferramentas, enquanto recursos pedagógicos, possibilitou fazer a mediação entre o contexto educativo do ensino de uma língua estrangeira e os interesses e as necessidades dos alunos, proporcionando-lhes razões para aprenderem o Inglês de forma a criarem significados, oferecendo-lhes momentos de aprendizagens mais lúdicos sem grandes ansiedades ou constrangimentos e encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo de uma língua estrangeira. No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, esta ideia é corroborada quando se advoga que os professores devem integrar as TIC durante a educação básica, rentabilizando “o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos” (Ministério da Educação, 2001: 20).

Muitas vezes, os alunos queriam aceder à *internet*, mas não o podiam fazer, uma vez que só tinham dois computadores com essa capacidade na *nossa* sala de aula. Os portáteis existentes na sala já são muito antigos e só eram usados como mero substituto do papel

(processador de texto). Foi muito interessante reparar que os alunos, sem excepção, estiveram muito empenhados e entusiasmados com actividades de Inglês *online*. Todos queriam que eu visse os *links* e *sítes* descobertos por eles: exercícios com correcção automática sobre o *Simple Present*, as preposições, elaboração de frases afirmativas e interrogativas, exercícios de vocabulário. Os alunos A1 e A22 começaram a treinar o *Simple Present*, tentando completar espaços com o verbo devidamente conjugado. Contudo, na videogravação via-se que eles estavam confusos com alguma coisa, mas não se conseguia ouvir bem o que eles estavam a dizer um ao outro. Um deles resolve chamar-me:

A22: ó s'tora, isto tem um erro

A1: ó teacher, pode chegar aqui se faz favor?

Pof: diz?

A22: ó s'tora, aqui é has a shower, não é?

Prof: mas também pode ser takes a shower

A22: mas eu carrego aqui e dá have

Prof: carrega noutro espaço qualquer. repara, o verbo aparece sempre no infinitivo. tens de o conjugar de acordo com a pessoa

A22: ah, pensei que carregando aqui, dava a solução

Aqui o meu papel foi o de validar as regras de funcionamento da actividade *online* escolhida. Temos também de alertar os alunos para a necessidade de questionar a veracidade, utilidade e credibilidade da informação que se pesquisa e encontra na *internet*. Foram vários os sites e blogs visitados e explorados pelos alunos. Por exemplo, os alunos A2 e A19 estiveram quase toda a aula no blog <http://www.englishexperts.com.br/2008/03/03/como-aprender-ingles-sem-sair-de-casa/>. Mostraram-se muito entusiasmados com três propostas apresentadas pela equipa do *English Expert*: (1) como aprender Inglês sozinho, (2) melhore a pronúncia do seu Inglês com o *podcast* e (3) 400 palavras em Inglês num minuto.

A avaliação feita pelos alunos relativa a esta aula foi bastante positiva. Todos me pediram para eu reservar mais vezes a sala de TIC, na medida em que tiveram a percepção que aprenderam muito com as actividades *online* desenvolvidas. O aluno A20 refere na avaliação da aula: “Estive a fazer jogos online. Acho que foi muito positivo e educativo. Sugiro a todos os estudantes que o façam, principalmente alunos com mais dificuldades”.

Assumir o risco de errar, ir mais longe...

Gradualmente o aluno passou a ser o agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de usar variadas estratégias de aprendizagem *learner-centred* (Cohen, 1999: 61-63), em especial as metacognitivas e as atitudinais, de forma a auto-regular o seu processo, identificando interesses, necessidades e dificuldades e procurando encontrar soluções para os seus problemas e eventuais contrariedades, mesmo que para tal tenha de se expor ao risco: “The process of experimentation will give rise to numerous mistakes along the way. Teachers need to admit that mistakes are part of an active and creative process of language construction. What looks like a mistake can in fact be a sign of progress” (Jiménez Raya et al., 2007: 12).

Nas primeiras aulas, reparei que muitos alunos estavam demasiado preocupados com a quantidade de fichas de trabalho e o produto final a arquivar no seu portefólio. Senti que deveria explicar que não era a quantidade de folhas arquivadas no portefólio que seria valorizada, mas sim o facto de elas, de alguma maneira, reflectirem o seu envolvimento num processo onde o aluno tem de ir à procura do saber, estruturando a sua aprendizagem e a sua autoconfiança, a sua vontade de evoluir e as suas capacidades de aprender. O papel do professor é imprescindível para fazer prevalecer a valorização do processo em detrimento da valorização exclusiva do produto final. Ele é fundamental para estabelecer um clima de confiança que impulse o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos: “Rather than being peripheral, the teacher is vital in fostering the right climate for learning to take place, for confidence to develop, for people’s individuality to be respected, for a sense of belonging to be nurtured, for developing appropriate learning strategies, and for moving towards learner autonomy” (William & Burden, 1997: 207).

À semelhança do que Vieira relata num excerto do seu diário, escrito no contexto da leccionação de uma disciplina de pós-graduação na Universidade do Minho, também eu pretendia que os *meus* alunos lentamente “aceitassem a dúvida e o erro como eu procuro aceitá-los, de modo natural, como condições para ‘ver mais longe’. E gostava que recebessem a dúvida e o erro de braços abertos, como desafios de um ‘jogo labiríntico’, em que o prazer de procurar e achar se sobrepõe sempre ao sentimento de estarmos perdidos”

(2006a: 59). E assim aconteceu, pois pude constatar que, já nesta primeira fase da *nossa* experiência pedagógica, os alunos começaram a fazer exercícios que lhes exigiam mais esforço, persistência e um superior risco de errar, como é o caso de elaboração de composições guiadas ou mesmo livres. Veja-se um exemplo de cada nas figuras 11 e 12, na versão prévia à sua correção. Todas as composições eram corrigidas posteriormente por mim antes de serem arquivadas nos portefólios.

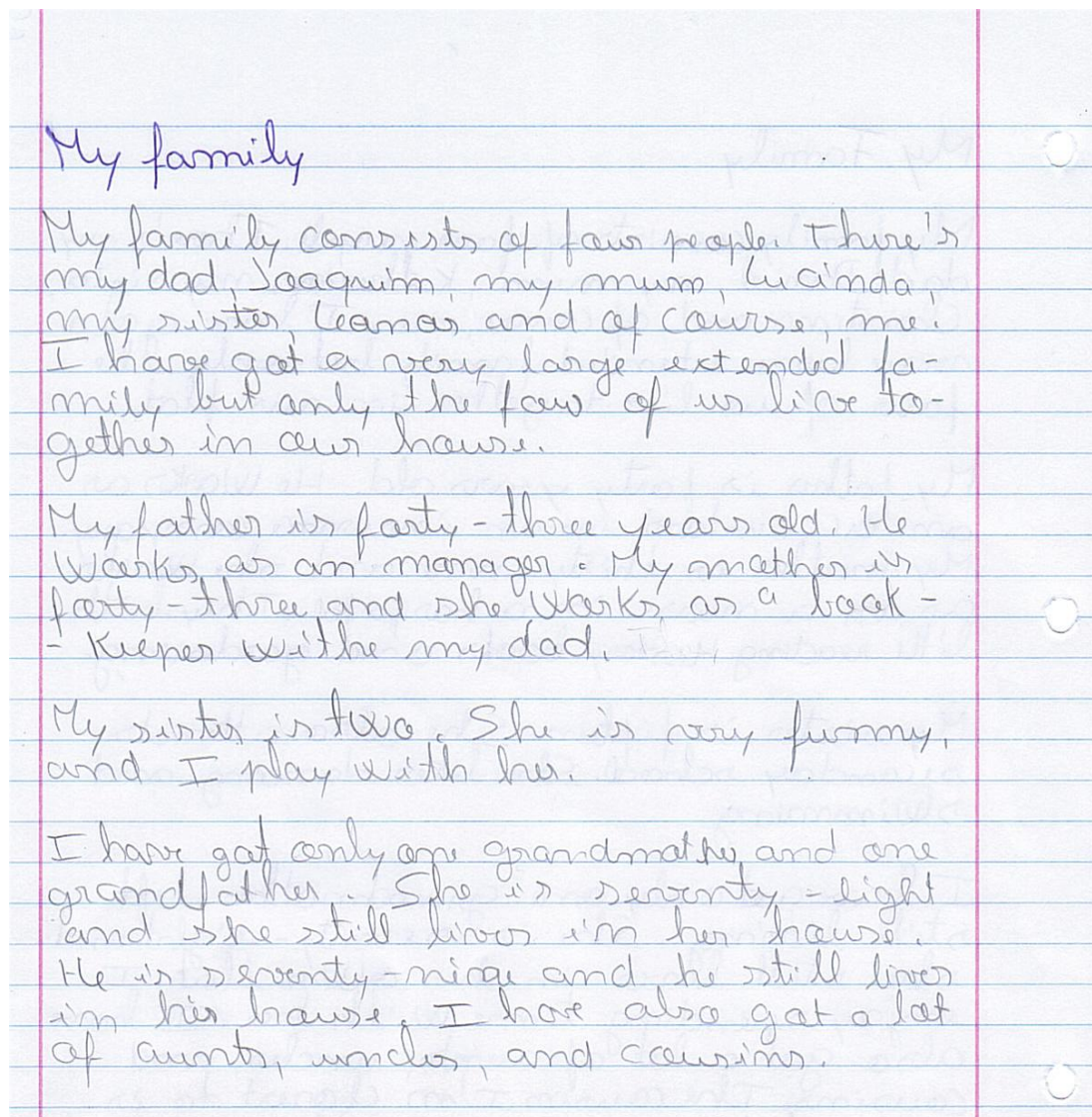


Figura 11 – Composição guiada (aluno A16)¹³

¹³ Esta composição foi feita a partir de um texto intitulado *My Family*. O aluno resolveu numa das aulas consultar o manual escolar *New Opportunities 1* da Areal Editores (este é pensado para alunos dos Cursos de Educação e Formação). Ao vê-lo teve a ideia de fazer uma composição sobre a sua própria família, seguindo a mesma estrutura e as mesmas ideias do texto.

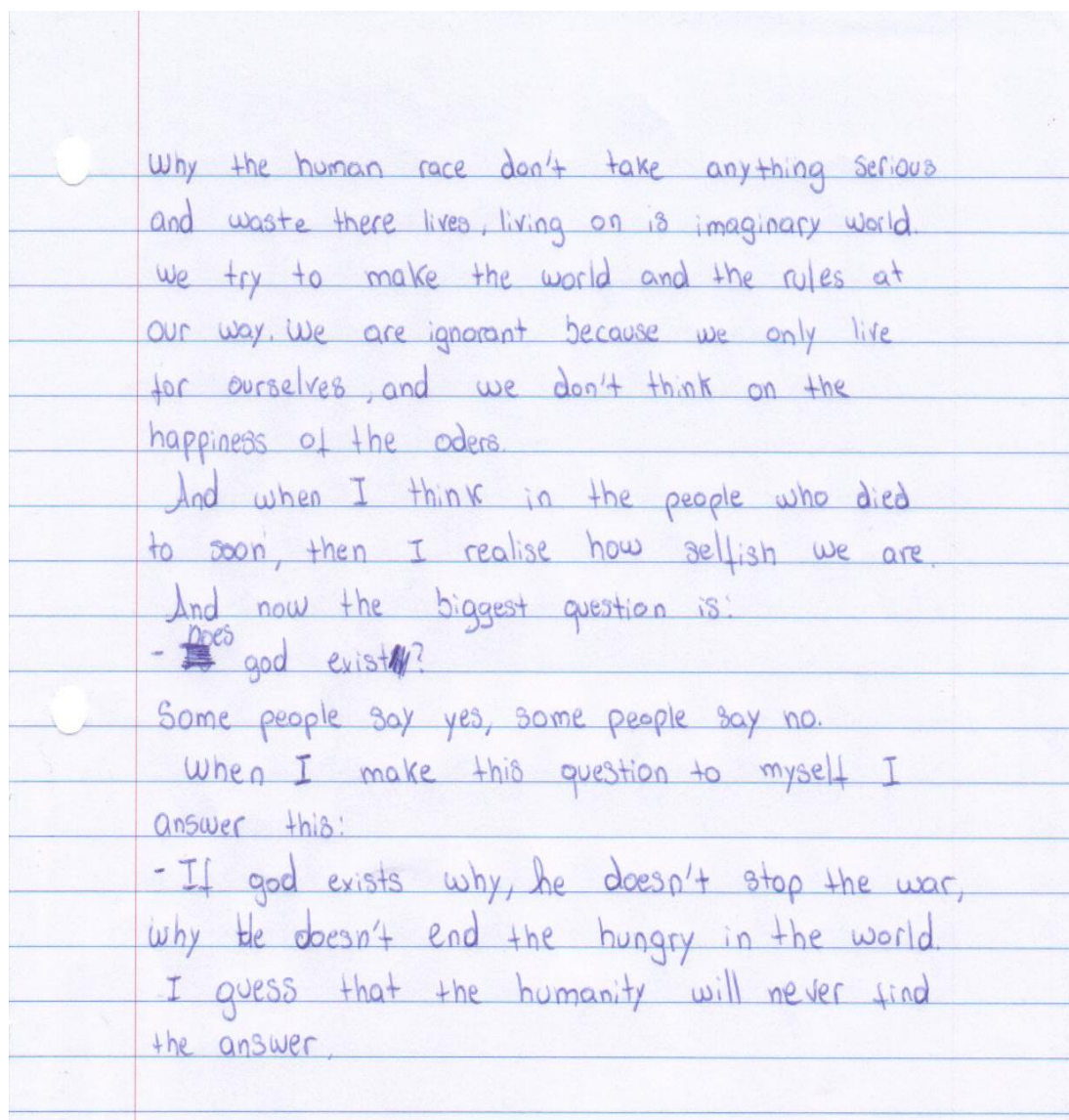


Figura 12 – Composição livre (aluno A7)

Alguns alunos começaram a fazer mais do que lhes era pedido na instrução de algumas fichas de trabalho. Por exemplo, o aluno A9, num exercício de uma ficha de vocabulário relativa à família (ver anexo 10)¹⁴, para além de completar os nomes das relações de parentesco, também os traduziu e, depois de realizada a auto-correcção com a ajuda da respectiva ficha do dossiê de soluções, ainda escreveu várias vezes as palavras em que errou como se pode observar na figura 13.

¹⁴ Esta ficha foi retirada pelo aluno A9 do dossiê de fichas.

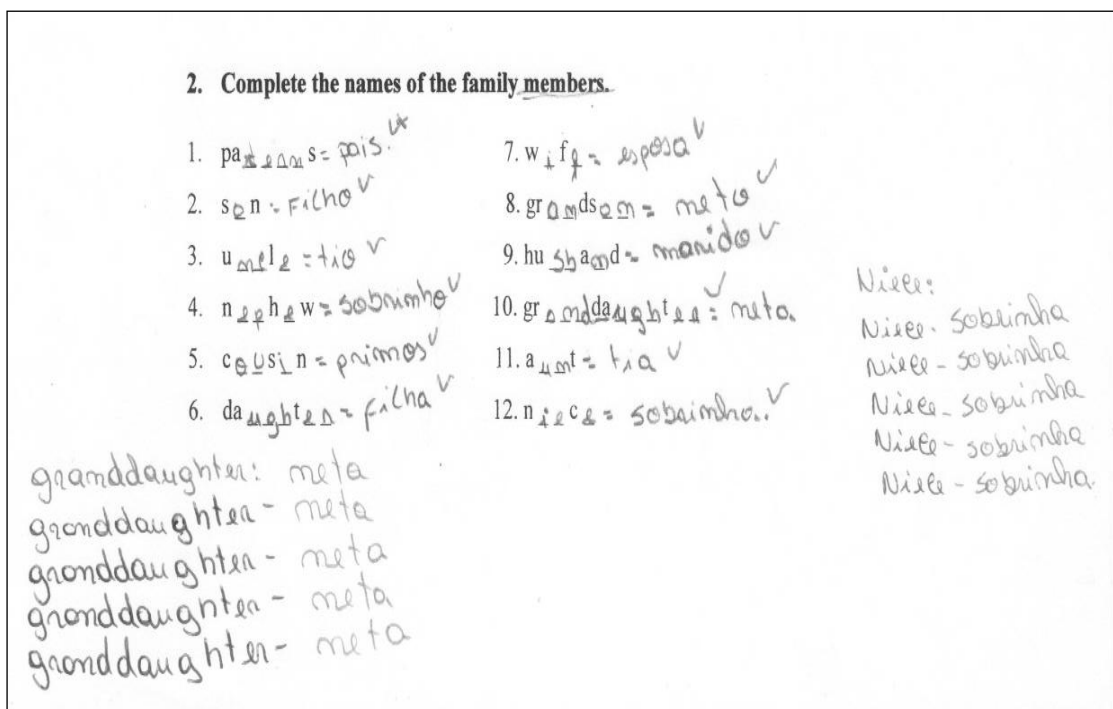


Figura 13 – Exercício de vocabulário (aluno A9)

A tradução da experiência na linguagem

Para a elaboração da folha de rosto do portefólio, tinha sido solicitado aos alunos que deixassem uma linha em branco, no sentido de poderem acrescentar posteriormente um subtítulo livre. Assim, na última aula desta primeira fase da *no*ssa experiência, pedi-lhes que pensassem num para o seu *Portefólio de Aprendizagens*, podendo usar a língua inglesa ou portuguesa. Uma análise dos sub-títulos criados permite verificar que eles traduzem, de certa forma, os seus sentimentos e o seu envolvimento pessoal em relação a este novo processo de aprendizagem. Passo a transcrevê-los, agrupando-os segundo algumas ideias principais que lhes subjazem:

O portefólio como um parceiro na aprendizagem, com o qual se cria uma relação intimista

"My helping friend" (aluno A1)

“Inglês o meu amigo” (aluno A4)

“O livro inteligente” (aluno A5)

“O meu melhor aliado” (aluno A6)

“My secret friend” (aluno A8)

“A minha ajuda semanal” (aluno A13)

“O meu ajudante de Inglês” (aluno A14)

“O melhor explicador de Inglês” (aluno A18)

“O meu amigo Inglês” (aluno A19)

“My English” (aluno A2)

“My English lessons” (aluno A21)

O factor lúdico da aprendizagem do Inglês

“Eu e os meus jogos de aprendizagem” (aluno A3)

“English is fun to learn (aluno A7)

A ideia de novidade e desafio da experiência e o seu agrado em relação à nova forma de aprendizagem da língua inglesa

“My new learning experience” (aluno A9)

“O destino do meu Inglês” (aluno A12)

“Travel to paradise” (aluno 15)

“I enjoy this new experience” (aluno A20)

“Aprender é cool!” (aluno A22)

“Learning is easy” (aluno A23)

“Inglês sem fronteiras” (aluno A24)

“O meu cantinho” (aluno A26)

A ideia da importância do Inglês e da aprendizagem para a vida

“O Inglês é para a vida” (aluno A17)

“English forever” (aluno A25)

A ideia de preferência pela língua inglesa e exaltação pela escola em geral

“My favourite language” (aluno A11)

“I love school” (aluno A16)

4.3.2 Reflexão intermédia sobre experiências de aprendizagem autodirigida: a nossa e a da Escola da Ponte

É preciso não esquecer que o educador tem de dar liberdade para o aluno poder praticar a democracia, levando-o a descobrir o seu real significado e dando-lhe as condições necessárias, das quais destaco:

- a fé na capacidade individual e colectiva das pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas;
- a liberdade de circulação de ideias;
- preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo “bem comum”;
- o uso da reflexão e da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de acção (Apple & Beane, 2000: 27-28).

Sublinho, ainda, a importância de o professor ter presente que tudo isto não acontece de um dia para o outro: “It takes time for students to develop their decision-making skills and their ability to reflect. They need to gain confidence in becoming critics of their work” (Batzle, 1992: 31). Desta forma, em 9 de Dezembro de 2010, após o primeiro conjunto de 5 aulas autodirigidas, resolvi indagar os alunos relativamente ao que eles pensavam das mesmas. Solicitei uma reflexão escrita anónima – *As nossas aulas de aprendizagem autodirigida* –, que era constituída por três perguntas abertas (ver anexo 2):

- 1- Até agora, como te tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?
- 2- Que vantagens têm em relação às outras aulas?
- 3- Que desvantagens têm em relação às outras aulas?

Analisando as respostas dadas pelos alunos, pode constatar que revelam sentimentos bastante positivos no que se refere às aulas de aprendizagem autodirigida, apresentando quase exclusivamente vantagens. Num universo de 25 alunos, 16 afirmam mesmo que não vêem desvantagens em relação às outras aulas de Inglês. Os quadros 11 e 12 sintetizam as respostas à primeira e terceira perguntas (sentimentos e desvantagens) com indicação do número de alunos que deram respostas semelhantes.

Até agora, como te tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?	Número de alunos
Bem	11
A melhorar/a fazer progressos/a aprender muito	6
Muito bem	5
Livre	5
À vontade/descontraído /sem receios	4
Criativo	2
Empenhado	1

Quadro 11 – Sentimentos dos alunos em relação às aulas de aprendizagem autodirigida

Que desvantagens têm em relação às outras aulas?	Número de alunos
Nenhuma	16
Algun barulho	4
Atraso do programa	4
Alunos distraem-se mais e falam mais	1
Temos de dar a matéria mais depressa nas outras aulas, mas se quisermos podemos praticar essa matéria nestas aulas	1
Exige mais sacrificio e esforço de nós	1
Cansamos a professora ao fazer mais barulho do que nas outras aulas, pois ela tem de dar resposta às várias perguntas e pedidos dos alunos	1

Quadro 12 – Desvantagens das aulas de aprendizagem autodirigida

Em relação às respostas dadas à segunda questão – *Que vantagens têm em relação às outras aulas?* –, observa-se que os alunos já têm consciência de determinadas condições imprescindíveis à promoção da autodirecção. Nas transcrições seguintes está, de certa forma, subjacente que eles:

Sabem que a negociação tem limites

“Se os alunos querem ter estas aulas também têm de respeitar as regras”

Ligam as aulas a aspectos inscritos numa visão democrática da educação como liberdade, autonomia, consciencialização, direito de participação na tomada de decisões e respeito pela diversidade de opiniões, preferências, vontades, necessidades e dúvidas

“Liberdade para rever e aprender novos tópicos e escolher a actividade”

“Não somos obrigados a fazer exercícios iguais para todos”

“Tornar-nos mais autónomos”

“Mesmo sem ter um plano de aula imposto pela professora, sinto que estou a aprender”

“Ter consciência que estamos a aprender / fazer progressos”

“Não ter aulas de rotina”

“Respeito pelas nossas formas de trabalho”

“Treinar o que temos mais dificuldades”

“Trabalhar as nossas dificuldades”

“Descobrir fraquezas e trabalhá-las”

“Aprendemos um bocado de tudo”

“Fazer um pouco de tudo”

“Não somos obrigados a fazer exercícios iguais para todos”

“Ninguém fica a perder: rever ou expandir”

“Trabalhar as nossas dúvidas”

“Recuperar matéria antiga”

“Não temos TPC e assim tenho mais tempo para estudar o que tenho mais dificuldades”

Aceitam o esforço como condição indispensável que pode/deve ser associado ao factor lúdico

“Podemos descontrair e não são cansativas”

“As aulas tornam-se mais divertidas e os alunos empenham-se mais”

“Mesmo sendo aulas mais descontraídas, aprendemos tanto ou mais do que nas aulas normais”

“Aprender e ao mesmo tempo fazer coisas de que gostamos”

“Aulas divertidas e aprendemos muitas coisas”

“Trabalhamos mais do que nas outras”

“Aulas divertidas e aprendemos muitas coisas”

Os alunos têm a noção clara que o esforço tem de estar presente durante o processo de aprendizagem. Como se constata no quadro 12, só 1 aluno o indica como sendo uma desvantagem: “exige mais sacrifício e esforço de nós”. Eles sabem que as aulas autodirigidas são também mais exigentes para mim. Por vezes, os alunos questionavam-me sobre isso:

“Aos alunos não escapa nada. Hoje devo estar com uma cara e umas olheiras para o aluno A15 me perguntar: ‘A professora está mesmo cansada, não está? Estamos a fazer muito barulho?’ Que querido, os alunos também se preocupam com os professores. Tive de admitir que sim. Aproveitei para reforçar a ideia que só dando o nosso melhor é que podemos evoluir: ‘Sabes, também eu estou a aprender a ser uma professora diferente e aprender exige esforço e persistência. Contudo, quando vos vejo a trabalhar com gosto, nem me lembro do meu cansaço’. Naturalmente tem de existir mais barulho na sala do que nas aulas ‘normais’”. (reflexão realizada, a 25 de Novembro de 2010, no meu caderno de investigação)

Em situações como esta, em que os alunos demonstravam ter prazer em aprender e estar conscientes do ambiente de satisfação em que se vivia, eu, enquanto professora e investigadora, sentia ainda mais entusiasmo para seguir em frente com esta *nossa* experiência de investigação autêntica, em que todos estavam dispostos a aprender e questionar:

“In a curriculum that encourages student questioning, the teacher avoids a unilateral transfer of knowledge. She or he helps students develop their intellectual and emotional powers to examine their learning in school, their everyday experience, and the conditions in society. Empowered students make meaning and act from reflection, instead of memorizing facts and values handed to them.” (Shor, 1992: 12)

No quadro 12, relativo às desvantagens das aulas autodirigidas, verifica-se que 4 alunos se mostram preocupados com um eventual atraso do programa. Para eles, o programa resume-se a um conjunto de conteúdos temáticos e gramaticais que têm de ser abordados durante cada ano lectivo. Por vezes questiono-me se o número de alunos a expressar essa

preocupação seria maior se eu não tivesse optado por uma abordagem híbrida. 1 aluno diz que nas aulas “normais” a matéria tem de ser dada mais depressa, mas mostra ter noção de como é suposto eles ultrapassarem esse constrangimento: “Temos de dar a matéria mais depressa nas outras aulas, mas se quisermos podemos praticar essa matéria nestas aulas.”

Para os alunos sentirem que este tipo de ensino é não só possível mas também desejável, até mesmo com faixas etárias muito mais baixas do que as deles, nada melhor do que levá-los à escola com que Rubem Alves sempre sonhou sem imaginar que pudesse existir (2001). A Escola EBI Aves/São Tomé de Negrelos, mais conhecida por Escola da Ponte, situada em Vila das Aves, não tem nada da escola tradicional que conhecemos: não tem salas de aulas, não tem turmas divididas por anos de escolaridade e faixa etária, não tem uma avaliação centrada em testes, não visa um trabalho escolar exclusivamente centrado no professor e em conteúdos estanques, enformado por manuais escolares iguais para todos e concebido como um mero adestramento cognitivo operado pelos planos de aula (Pacheco, 2000). O ex-coordenador do projecto desta escola, na sua entrevista no Portal Educacional, relata um episódio que se assemelha ao caso do meu aluno A21, quando este resolveu fazer uma ficha de trabalho para os seus colegas com mais dificuldades:

“As crianças estavam absorvidas no quotidiano labor de aprender a ser. O professor ia passando entre os grupos, disponível para o que fosse preciso. Deteve-se junto àquele, pois havia detectado a presença de estranhos instrumentos mediadores de aprendizagem. Não conteve a curiosidade. Pediu desculpa ao Marco e perguntou que papéis eram aqueles.

‘Sabe, professor, ontem estive a ajudar o André a perceber o que era um nome. E ele parece que ficou na mesma...’ - respondeu o Marco. ‘E então?’ – insistiu o professor. ‘Fui p’ra casa a cismar, a cismar... E pensei em fazer umas fichas e fiz as fichas. Trouxe-as hoje e olhe para o André, agora, parece que já percebeu tudo. Não acha?’ O professor não conseguiu articular a resposta. Passou a mão na cabeça do Marco. Voltou as costas ao grupo, porque a verdade é que os homens também choram. Citando, de novo, Agostinho da Silva: ‘Todos vamos ter que ser professores de todos e cada um dos que sabe um pouco mais ensinará os que sabem um pouco menos’.” (op. cit.: 3-4)

De facto, ao desenvolvermos um projecto de investigação que nos obriga a ler as experiências dos outros, pensamos: “Mas isto também já me aconteceu!”. Como este, tantos outros episódios marcantes e importantes acontecem nas nossas salas de aula que, tantas vezes, nos passam ao lado sem os valorizarmos devidamente.

Para a realização da visita de estudo à Escola da Ponte, em 10 de Janeiro de 2011, fiz um guião de orientação para os alunos (ver anexo 11), que seguiu junto do pedido de autorização dos respectivos encarregados de educação, onde constavam os direitos e deveres dos visitantes da Escola da Ponte¹⁵, bem como os objectivos da realização da mesma, que consistiam, entre outros, em perceber as diferenças e as semelhanças entre o Projecto Educativo da Escola da Ponte e as nossas aulas de Inglês.

Por uma questão de operacionalização, à chegada, dividiram o nosso grande grupo em três. A visita guiada foi realizada por alunos que se disponibilizaram para esse efeito e explicaram as dinâmicas e os dispositivos pedagógicos que utilizam no seu processo de aprendizagem. As instalações da escola são precárias, mas o ambiente que se vivia era de partilha e convívência saudável. O segredo que a raposa contou ao principezinho traduz bem aquilo que eu senti durante esta visita de estudo: “É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (Saint-Exupéry, 2009: 74). Fiquei muito satisfeita com o entusiasmo e a alegria manifestada pelos *meus* alunos e pelas suas perguntas e comentários pertinentes: “Usam cadernos ou fazem portefólios de aprendizagens?”; “Ah esses aulas directas de que falas são as nossas aulas normais, sem serem as autodirigidas!”; “Nós chamamos Roteiro de Aprendizagens ao plano de aula!”; “Têm de cumprir um programa?”; “Fazem isto em todas as disciplinas?”¹⁶...

De facto, os *meus* alunos revelaram que, com o desenrolar da *nossa* experiência, tiveram oportunidade de se apropriarem de uma metalinguagem muito específica relativa à aprendizagem autodirigida. Esta ideia está bem patente no relatório elaborado pela professora de Língua Portuguesa da minha direcção de turma, que nos acompanhou nesta visita:

“Na qualidade de professora acompanhante na visita de estudo à Escola da Ponte, cumpre-me reconhecer todo o trabalho levado a cabo pela docente Ana Teixeira na organização e dinamização da actividade, permitindo que a mesma decorresse de forma eficiente e profícua, tendo sido atingidos na sua plenitude os objectivos que a nortearam.

¹⁵ Esta informação foi-me enviada, via correio electrónico, pelo orientador educativo da Escola da Ponte, Pedro Xavier, que é o professor responsável pelas «Visitas e Correio na Ponte».

¹⁶ Registei estas frases no meu caderno de investigação, que me acompanhou na visita de estudo à Escola da Ponte.

A escola visitada pautou-se pela interacção com os nossos alunos, surpreendendo-os e despoletando, assim, um maior interesse nos assuntos explanados. Será de realçar, não só a excelente participação dos nossos discentes, preocupando-se na seriação e pertinência das questões que iam colocando, demonstrando ser conhecedores da orgânica subjacente ao método de aprendizagem autodirigido, como também o trabalho previamente desenvolvido pela docente a fim de que a visita surtisse o efeito desejado.

Conhecer um estabelecimento de ensino, cujo método de ensino difere daquele com o qual habitualmente trabalhamos, tornou-se um desafio que rapidamente superou as minhas expectativas, na medida em que me proporcionou um conhecimento de novas práticas pedagógicas, susceptíveis de pôr em prática não a curto, mas a longo prazo. Considero que esta actividade foi bastante enriquecedora e, sabendo que nunca devemos parar de aprender, constituiu um tijolo a mais na construção de uma prática lectiva cada vez mais adaptada aos novos desafios da educação.”

Numa posterior conversa informal, videogravada, com os alunos sobre a visita realizada, estes demonstraram não só dominar um vocabulário específico referente à Escola da Ponte e à aprendizagem autodirigida, mas também ter estado bastante atentos à explicação dos alunos que nos haviam guiado, como se comprova nos seguintes excertos da nossa reflexão conjunta:

A16: havia o aprofundamento¹⁷

A11: a iniciação

A16: e a consolidação

A15: numa folha dizia “preciso de ajuda?” e eles punham o nome e o assunto e assim juntavam aqueles que tinham dúvidas no mesmo assunto para a tal aula directa
(...)

A8: no mural tinha as matérias e de quinze em quinze dias eles tinham que escolher a matéria e depois faziam a avaliação dessa matéria

Prof: a matéria estava dividida por ano?

A21: não, se fosse na consolidação era para o quinto e sexto, se fosse no aprofundamento era para o sétimo, oitavo e nono

A11: era por ciclo

(...)

A23: eles só são avaliados no terceiro período, nos outros os professores só fazem sínteses descritivas

No caminho de regresso à nossa escola, o aluno A16 comentou: “ó s’tora, se tivéssemos feito esta visita antes de termos as nossas aulas autodirigidas, teríamos estranhado mais a forma de aprender daqueles alunos”.¹⁸ É de sublinhar que, durante o nosso diálogo, foram

¹⁷ Os alunos da Escola da Ponte não se encontram divididos por turmas ou anos de escolaridade, mas sim por ciclos, designados Núcleos de Projecto: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento, correspondente ao 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo respectivamente.

¹⁸ Esta frase foi retirada do meu caderno de investigação.

várias as semelhanças que os alunos nomearam entre o sistema de ensino da Escola da Ponte e as nossas aulas de Inglês:

A22: trabalhos em grupo, fichas, eles é que escolhiam a matéria que queriam, ...
A15: avaliação do dia
A16: plano de aulas
A23: é semelhante ao nosso Roteiro de Aprendizagens
Prof: mas qual era a diferença?
A25: é que eles levavam já o que iam fazer, nós fazemos mais o que quisermos
A15: o que quisermos entre aspas, tem de ser sobre o Inglês
(...)
A16: ao fazer a reflexão do dia, estamos a fazer a nossa auto-avaliação
(...)
A20: o modo de trabalho é semelhante às nossas aulas, só que para eles é em todas as disciplinas
A16: e todas as aulas

Os alunos mostraram-se renitentes quanto às vantagens de um ensino totalmente autodirigido, revelando sentir-se mais seguros quando também têm um professor a expor e explicar os conteúdos a aprender:

A11: (...) acho que eles nunca vão aprender aquilo que nós aprendemos, nunca vão aprender tanto como nós
Prof: porquê?
A11: porque estão por conta deles, não conseguem fazer tanta coisa, se precisarem de alguma coisa tem um s'tor, mas ...
A15: provavelmente vão ter mais dificuldades na faculdade, porque é um estilo muito diferente, são aulas normais
(...)
A5: não tínhamos tanto conhecimento
Prof: mas acham que nas aulas de aprendizagem autodirigida aprendem menos?
Als: não
A20: eu acho que até chegamos a aprender mais nas aulas autodirigidas porque nós estamos habituados que o professor nos faça um resumo sobre a matéria e lá ao fazermos as nossas fichas temos que ir a outros livros e pesquisar sobre essa matéria por nossa conta, ou seja, nós temos que nos encarregar e aprender com as teorias dos livros, temos de ler e estudar para depois conseguirmos concluir as fichas
A11: ó professora, eu acho que quando eles já estão na consolidação ou no aprofundamento, eles já conseguem trabalhar mais por sua conta, agora no primeiro ano, a iniciação deles, acho que eles nunca vão ficar tão bem preparados
A21: pois era isso que eu ia perguntar lá, mas depois esqueci-me. aproveito para perguntar agora à turma, se alguém fez a pergunta; no primeiro ano eles não sabem ler nem escrever, como é que eles fazem?
A16: na primeira sala que fomos, que era a de iniciação os alunos estavam divididos por mesas e cada mesa tinha um professor
A15: era um professor por grupo, é muito mais fácil adquirir uma matéria, no caso de iniciação, de aprender a ler e escrever

O aluno A21, ao aproveitar este momento de reflexão conjunta para ver respondida uma pergunta que gostaria de ter feito ao guia, mostra ter consciência da importância do grupo para complementar informações e esclarecer eventuais dúvidas. É de sublinhar que esta apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação é facilitada quando o aluno vivencia uma experiência de negociação pedagógica, na medida em que esta é uma das competências sociais básicas implicadas no pressuposto da responsabilidade social que subjaz ao conceito de autonomia e que implica tomar consciência das necessidades do grupo e das relações de grupo (Jiménez Raya et al., 2007: 31).

A avaliação intermédia da nossa experiência, à luz das respostas ao questionário mas também à luz da visita à Escola da Ponte, representou um momento de balanço positivo que nos motivava a continuar. Na secção seguinte dou conta da segunda fase da experiência.

4.3.3 Consolidação da aprendizagem autodirigida: aulas de Janeiro a Fevereiro de 2011

Ao encontro da diversidade: interesses, necessidades...

Na última semana de aulas do primeiro período, um grupo de alunos seleccionou, de acordo com o seu interesse, algumas páginas de manuais escolares que faziam parte dos recursos materiais disponibilizados na *nossa* sala de aula. Pediram-me para eu os fotocopiar, durante a interrupção lectiva do Natal, pois pretendiam resolver os exercícios em grupo na primeira aula autodirigida do segundo período. E assim fizeram, começando a primeira aula da fase de consolidação (dia 6 de Janeiro de 2011) pela interpretação de um texto sobre um jogador de futebol do seu interesse, Wayne Rooney:

A15: podemos começar?

Als: sim

A15: *what does he do?*

A8: he plays football

(...)
A15: eu não vou ler o texto agora. vou tentar responder a estas perguntas com base no meu conhecimento de futebol
(...)
A21: *England, he is from England*
A15: vamos ler o texto
A21: está aqui... *two younger brothers*
A1: portanto é two brothers
A15: *his first team was?*
A1: Manchester United
A15: Não
A21: está aqui: *my first team was Everton*
A15: lembro-me, sabes porquê? Às vezes dá na SportTV
(...)
A21: *he thinks he is good because...he works a lot*
A8: pois ele trabalha muito
(...)
A8: olha, mas diz aqui *I have some ability and a bit luck*
A15: a bit é um pouquinho e aqui diz *very lucky*
A15: ah
(...)
A15: o que é play abroad
A1: vamos ver no dicionário
A21: play é jogar
A8: no estrangeiro
A1: ele joga no estrangeiro
(...)
A15: já sei esta. his position is... avançado ou seja?
A8: striker
A15: não forward, olha aqui no texto
A1: pois eu lembro-me
(...)
A15: he doesn't want to... como se diz sair?
A21: play abroad
A15: he doesn't want to... ele não quer sair de
A21: deixar o futebol Inglês
A8: sair é leave
A15: muito bem

Estes alunos fizeram todos os exercícios sem recorrerem uma única vez à minha ajuda e validaram as suas respostas entre eles com a ajuda do dicionário. Mal acabavam de resolver uma ficha, numeravam-na logo para a inserirem no seu portefólio. O aluno A1, ao sugerir aos colegas “fazemos mais esta ficha e depois fazemos as nossas reflexões”, mostra que o preenchimento do *Roteiro de Aprendizagens* já fazia parte das suas rotinas. Por vezes, quando os alunos estavam mais cansados ou menos inspirados, ou quando, entusiasmados com a(s) actividades(s) da aula, não controlavam o tempo, optavam por preencher/concluir o Roteiro em casa ou no início da aula seguinte.

A interacção entre mim e os alunos tornou-se menos previsível, porque mais contingente (van Lier, 1996). Tentei pautar a minha actuação pelo estímulo à comunicação autêntica e por uma permanente observação e análise dos vários processos de aprendizagem. A *nossa* comunicação interpessoal ficou gradualmente mais natural e autêntica, o que conduziu a um sentimento de respeito e confiança mútua.

Numa pedagogia para a autonomia, o professor deve também tentar fornecer o apoio e os dispositivos pedagógicos necessários para poder dar resposta aos diversos interesses e necessidades dos seus alunos, apoiando-os na procura de soluções para colmatar eventuais dificuldades ou curiosidades. Passo a relatar mais três exemplos que ilustram bem esta ideia:

1- O aluno A20 referiu que gostaria de estudar as diferenças entre o Inglês Americano e o Inglês Britânico. Assim, logo na aula seguinte ao pedido (6 de Janeiro de 2011), trouxe-lhe uma ficha de trabalho sobre essa temática. Esta ficha dava também indicação das páginas de uma das gramáticas que se encontrava no *nosso* armário e que continha uma explicação muito objectiva e clara das principais diferenças ao nível da ortografia, da gramática e do vocabulário.

2- A aluna A14 é fascinada pelo Justin Bieber. Como tal, levei-lhe, no dia 3 de Fevereiro de 2011, um exemplar da revista *TeenVOGUE* que continha um artigo com imagens alusivas a este jovem cantor. Será desnecessário referir que, com a ajuda de duas colegas e de um dicionário, parte da aula foi baseada na tradução do mesmo. No fim desta aula, a aluna em questão perguntou se poderia trazer uma canção dele para as colegas ouvirem. Sugeri que fizesse um exercício de compreensão oral – preenchimento de espaço de vocabulário – para as mesmas tentarem preencher enquanto a ouviam (ver anexo 12). Este foi enviado para o meu correio electrónico para eu validar e fotocopiar antes da aula seguinte.

3- Na aula do dia 24 de Fevereiro de 2011, levei um exemplar da revista *CURRENT*, que continha um artigo relacionado com computadores intitulado *Caution: Are you an internet addict?*, isto porque os alunos A7, A16 e A22 demonstraram sempre muito

interesse por essa temática. Esta revista é mais dirigida a alunos do ensino secundário, mas eu sabia que este grupo de alunos iria perceber o artigo, uma vez que domina muito bem a língua inglesa.

A versatilidade no uso do material

Foi interessante verificar que, por vezes, o mesmo recurso material era usado de forma diferente de aluno para aluno. Foi o caso de uma ficha de trabalho com duas imagens intituladas *WHAT'S WRONG HERE?*, figuras 14 e 15, que visava a identificação de situações anómalas.



Figura 14 – 1ª Imagem *WHAT'S WRONG HERE?*



Figura 15 – 2ª Imagem *WHAT'S WRONG HERE?*

- Um aluno (A15) aproveitou as imagens para treinar a escrita e rever os verbos modais, conforme a figura 16.

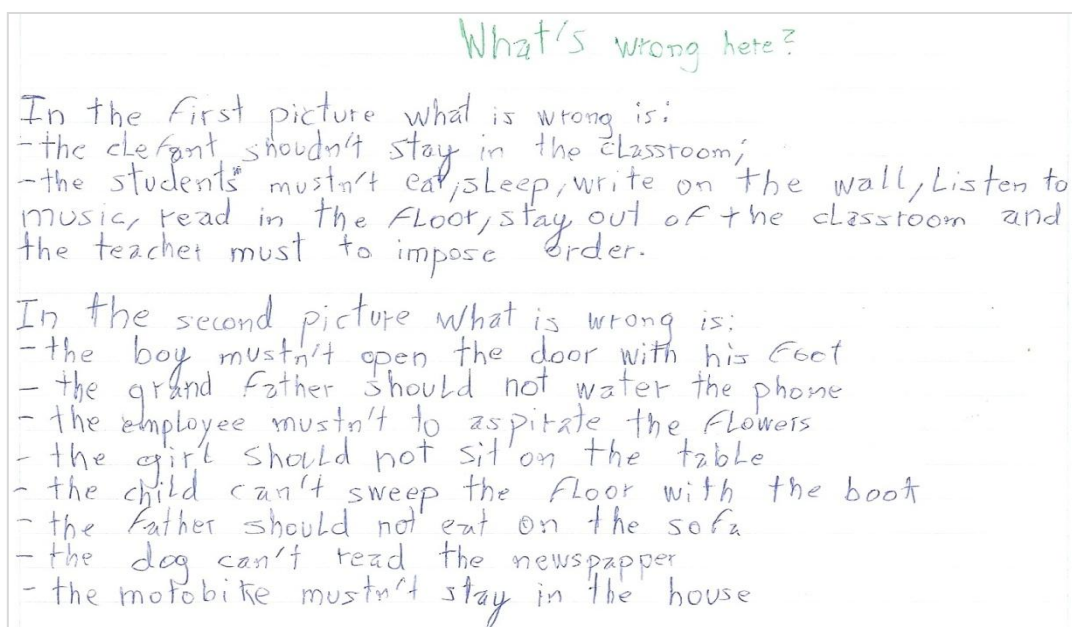


Figura 16 – Texto escrito pelo aluno A15¹⁹

¹⁹ Este tipo de exercícios escritos era sempre corrigido por mim em casa e entregue na aula seguinte.

- Um par de alunos (A16 e A22) usou estas mesmas imagens para fazer um treino da oralidade e rever o *Present Continuous*:

A22: what's wrong here? the elephant
 A16: the elephant ...
 A22: he is drinking milk
 A16: (int) milk?
 A22: yes, this is milk
 A16: he... don't drink milk, it is water
 A22: but he is drinking milk
 A16: ó, he is wrong
 A22: yes it is an elephant in the class. it's wrong
 A22: he is writing on the wall
 A16: yes
 (...)
 A16: and the lamps
 A22: yes, they are in the floor
 (...)
 A16: he are, is stay...
 A22: he stays
 A16: he is in the (o aluno bate com a mão na mesa)
 A22: table
 A16: he is sitting in the table
 (...)
 A16: what about this picture?
 A22: he is opening the door with his foot
 (...)
 A16: teacher como se diz regar?
 Prof: dictionary (eu levo-lhe um dicionário)
 A16: thank you teacher
 (procuram no dicionário as palavras "aspirar" e "regar")

No fim da actividade, chamaram por mim para me darem conta de que já tinham terminado. Aproveitei para lhes fazer perguntas, testando os seus conhecimentos e competências comunicativas:

A16: teacher, come here please
 A22: we finished that
 Prof: did you? So what did you see? What is wrong?
 A22: the elephant is in the class
 Prof: yes
 A16: he don't
 Prof: he don't?
 A16: he doesn't drink milk, it's water
 Prof: very good. it doesn't drink milk
 A22: he is writing in the wall
 Prof: not in the wall, on the wall
 A22: on the wall
 A16: the lamps are in the floor
 Prof: are on the floor

A16: yes, on the floor. he is sitting in the table
 A22: on the table
 Prof: a seguir poderiam fazer uma ficha sobre preposições de lugar
 A22: okay
 (...)
 A22: he is watering the phone
 A16: he is sweep
 Prof: he is... tens de acrescentar o quê?
 A22: sweeping
 A16: present continuous
 A22: now
 Prof: very good, excellent

Ao reparar nas suas dificuldades aquando da utilização das preposições de lugar, sugeri que fizessem uma ficha de trabalho sobre esse tópico gramatical. Foram de imediato ao dossiê de fichas e seleccionaram uma sobre o assunto em questão. As minhas sugestões ou alertas não eram vistas como uma ordem ou ameaça, mas sim como uma hipótese de trabalho ou um complemento na sua aprendizagem, como se comprova, também, no episódio seguinte:

A23: aqui temos que completar com o *Present Simple* ou o present continuous. / depois tem o verbo go no infinitivo *to school every day*. every day é todos os dias, por isso tem de ser *Present Simple*. é go
 A13: now é agora, logo tem de ser com ing
 (...)
 A12: *we live in Cambridge at the moment*
 A23: at the moment é no momento por isso tem de ser
 A12: living
 A23: pois living
 A24: eu acho que é live, ele vive
 A23: não é no momento
 A13: é living
 A23: corta-se o e do live
 A12: é
 (eu aproximo-me delas e verifico que estão a formar mal o present continuous)
 Prof: o present continuous como é que se forma?
 A23: acrescentando ing
 Prof: só...vejam no caderno
 (elas vão ver ao caderno diário de Inglês)
 A23: present continuous está aqui
 A24: verbo to be mais ing
 Prof: quantos verbos precisam?
 A13: dois
 A23: verbo to be mais ing
 Prof: e têm aí os dois verbos?
 A13: não falta o verbo to be
 (as alunas revêem todos as frases para acrescentarem o verbo to be)
 (...)
 A23: *Mary often*. o que quer dizer often, é depois? não isso é after
 A12: after e before. demos na aula

(a aluna A12 levanta-se para ir buscar um dicionário e consulta a palavra “often”)
A12: often é muitas vezes
A23: então é *Present Simple*. a Maria muitas vezes ouve música. então é Mary often
A13: listens
A24: é com s, não é?
Als: é

Aprender a acolher o desafio...

Ao legitimar a participação activa do aluno na construção do saber, como processo explícito de negociação, uma pedagogia para a autonomia deve traduzir-se num discurso verdadeiramente *comunicativo* e *educativo* (Vieira, 1995: 58-59). A aula passou a ter uma estrutura menos hierárquica, em que o direito de questionar não pertence apenas ao professor, mas também ao aluno. Isto porque as perguntas dos alunos são imprescindíveis num processo de aprendizagem em que eles deixam o papel de consumidores e passam a ser construtores do seu próprio saber. Este saber permite que se adaptem à “sociedade maior” (Cunha, 1998: 43), na medida em que pode ser perpetuado na sua vida futura enquanto cidadãos activos e reflexivos. Esta preocupação está bem patente num artigo de Jesus que nos dá conta de uma experiência em que foi concedido tempo para alunos do oitavo e nono anos de escolaridade colocarem, por escrito, perguntas relacionadas com a matéria que o professor ia leccionando:

“Questionar e ser questionado é fundamental no processo de aprendizagem, tanto dentro como fora da escola. Isto é, formular as perguntas adequadas é tão importante em situações do dia a dia como num contexto académico (Steinberg, 1987). O processo mental associado à elaboração de uma pergunta contribui para o desenvolvimento intelectual, pois pode estimular o raciocínio, a capacidade de pensar e ainda revelar os esquemas mentais de quem a formula (Dillon, 1986), aspectos essenciais no processo de aprendizagem.” (1995: 129)

Teria sido menos arriscado se eu tivesse criado um limite mais restrito para aquilo que poderia ser aprendido e questionado. De facto, uma coisa é o professor orientar um processo de ensino e aprendizagem simultâneo, outra completamente diferente é ele responder a solicitações constantes e diversificadas, num ambiente em que os alunos se levantam para buscar materiais e outros trabalham em grupo, havendo naturalmente mais confusão e

barulho do que numa sala de aulas tradicional onde todos fazem a mesma coisa, dirigidos pelo professor. Por vezes, mesmo quando tinha a câmara de filmar focalizada num grupo específico, o barulho de fundo dificultava-me a transcrição das gravações. Contudo, enquanto professora democrática, não podia exigir que os alunos trabalhassem em silêncio absoluto ou isolar os alunos em questão numa sala à parte, pois isso iria interferir com o normal funcionamento das aulas. Cunha alerta que “a manutenção do silêncio obediente e da atitude uniformizada e passiva nada traz de positivo para a formação do carácter dos educandos” (1998: 65).

Enquanto uns trabalhavam, eu ia tentando responder a todas as solicitações, o que foi, por vezes, bastante esgotante e cansativo. Aqui, o professor tem de aprender a ter uma capacidade de resposta muito desenvolvida. Eu tinha de passar de uma explicação para a outra em fracção de segundos e estar constantemente a corrigir composições e exercícios, pois nem tudo os alunos podiam autocorrigir consultando as soluções apresentadas e/ou consultando dicionários, gramáticas, etc.

O número elevado de alunos por turma, que nos impossibilita de dar sempre de imediato o apoio individualizado necessário e de analisar frequentemente os seus portefólios para termos uma noção mais precisa do processo de desenvolvimento de cada um, constitui indubitavelmente outro constrangimento. Contudo, por vezes, os constrangimentos e as potencialidades fundem-se, na medida em que o professor deixa de ser encarado como a única fonte de saber. A gestão da sala de aula tornou-se mais fácil à medida que os alunos adquiriram uma maior independência e os novos papéis – meus e dos alunos – se foram definindo com a experiência. Nesta segunda fase, via-se que nós já estávamos mais familiarizados com as novas rotinas que naturalmente começaram a fazer parte nas *nossas* aulas. O aluno começou a assumir protagonismo e a aprender a dissipar as suas dificuldades, consultando os materiais disponíveis ou perguntando aos seus pares, e a seleccionar as actividades, os conteúdos, os recursos materiais e a forma de trabalho utilizada. Eu tentava ficar, o mais possível, na retaguarda, coadjuvando-o e facultando-lhe, em surdina, as orientações de que necessitava para que ocorresse aprendizagem, de modo a que, de forma gradual, me pudesse retirar de cena. Tudo isto exige, segundo Holec, um professor criativo que valorize as relações humanas:

“As a rule, therefore, in contrast to the apprehension often created by the concept of autonomy in learning, the teacher will find his role becomes more varied rather than curtailed, strengthened rather than weakened (not in terms of authority but in terms of competence) and much greater demands will be made on his creativity than on his highly developed knowledge of teaching techniques. The traditional teacher who might have been regarded as ‘replaceable’ (*cf* teaching machines) will give way to a teacher whose role in the process of developing the learner will be irreplaceable. His status will no longer be based on the power conferred by hierarchical authority but on the quality and importance of his relationship to the learner.” (1981: 25)

Tenho a noção de que esta *nossa* experiência foi para *nós* só o princípio do fim, na medida em que nesta fase de consolidação das aulas de aprendizagem autodirigida se vivia um clima de satisfação. Era cada vez mais recorrente o pedido dos alunos para darmos continuidade ao projecto, mesmo no ano lectivo seguinte. Quando foram alertados que no 8º ano a disciplina de Inglês só teria a carga semanal de 90 minutos, ouviu-se logo uma voz: “Havemos de encontrar uma maneira”²⁰. Assim, para mim e para os *meus* alunos, este estudo de investigação foi um “pequeno-grande” passo para “provide opportunities for empirical, *gradual* search for solutions to the problems involved in autonomy as regards both learners and teachers” (op. cit.: 32).

Defender uma pedagogia dinâmica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno constitui um desafio para os profissionais da educação, pois contraria uma visão estática do conhecimento e uma pedagogia centrada no professor, nos conteúdos programáticos e na transmissão de conhecimento. Neste sentido, Gibbons alerta-nos para a importância do desafio nas nossas vidas:

“Challenge is an invitation to break out of limits, to exercise one’s strengths, to know one’s power (...). Recent research has made it clear that we need challenge throughout our lives if we wish to develop our mental capacities thoroughly (...). It is also clear that challenging ourselves to do things that we value is the major means by which people learn when schooling ends. Successfully meeting challenges also confirms our talents, reassures us that we can meet what challenges lie ahead and lifts us to a higher platform from which we can see even greater challenges ahead.” (2008: 7)

Também para os alunos, uma pedagogia para a autonomia implica o desafio. Em todas as aulas houve sempre um ou outro grupo onde, inconscientemente, a ideia de desafio esteve presente. Foi o que aconteceu, por exemplo, num par de trabalho (alunos A2 e A7) que resolveu fazer actividades de Inglês *online*:

²⁰ Esta frase, proferida pelo aluno A22, foi retirada do meu caderno de investigação.

A7: let's speak always English?
A2: okay
A7: Look
A2: which country is it?
A7: Australia
A2: yes
(...)
A7: put this part here
A2: correct. já ganhei
A7: not já ganhei, but I won
A2: yes
(...)
A2: it's easy
A7: it's over. it's too easy (...) *Facebook* have a game very hard in English
A2: good
A7: *Scrabble Worldwide*
A7: professora, podemos ir ao *Facebook*? Há lá um jogo em Inglês que é o *Scrabble*
Prof: podem, mas em que consiste o jogo?
A7: consiste em fazer palavras cruzadas, mas são em Inglês
A2: também existe o jogo *Ninja Saga* que trata de técnicas e poderes especiais

Inglês com/sem fronteiras...

O excerto supracitado mostra também, que o uso das tecnologias de informação e de comunicação em contexto educativo pode promover situações de aprendizagem efectiva. Esta está ainda aliada ao factor motivacional que neste caso é intrínseco à chamada geração digital e proporciona o envolvimento necessário para que o aprendente deixe de ser mero consumidor de conhecimento para se envolver na produção e construção do seu próprio saber, de forma inovadora e actualizada, preparando-o para os desafios da sociedade actual. Os dois alunos acima mencionados, ao chamarem-me com o objectivo de receber a minha autorização para aceder ao *Facebook*, mostram que conhecem perfeitamente os limites da sua liberdade. Eles sabem que na negociação nem tudo vale e reconhecem o professor como autoridade máxima na sala de aula, que está obrigatoriamente num patamar de responsabilidade superior à deles:

“Eu uso autoridade e preciso de autoridade para começar a dirigir minhas classes. Estou aberto a comparti-la, a que os estudantes surjam como co-directores do currículo. Quanto mais confiança os estudantes tiverem em mim, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem um bom domínio do conhecimento e de como obter mais conhecimento, mais os

estudantes terão confiança nas minhas intervenções. Concorde que os educadores libertadores têm que usar a autoridade dentro dos limites da democracia.” (Freire & Shor, 1987: 61)

Esta autoridade advém do papel social do professor na instituição escola, do domínio do conhecimento que demonstra ter, neste caso concreto relativo à língua inglesa, e da sua capacidade de manter a disciplina e fazer cumprir as regras do jogo previamente negociadas em grupo. Esta autoridade não deve, no entanto, ser confundida com autoritarismo:

“Para mim, o importante é que o professor democrático nunca realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre (rindo). É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que o seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*.” (ibidem)

Nesta *nossa* viagem re(ide)alista, os alunos foram gradualmente envolvidos no processo de negociação e consequente tomada de decisões informadas e significativas, que só foram realizáveis intercalando a planificação com espaços constantes de reflexão, monitorização e diálogo dos alunos comigo e com os colegas. Desta forma, foram garantidas as condições para que pudessem ocorrer não só momentos de *personal* e *interactive negotiation*, mas também momentos de *procedural negotiation* das diferentes etapas de cada ciclo: decidir, levar a cabo, avaliar (Breen & Littlejohn, 2000). Contudo, esta nova forma de interacção não evita os constrangimentos patentes nos processos de negociação, principalmente na sua fase inicial. Perrenoud advoga que um processo de negociação, com a possibilidade de confronto de todos os pontos de vista, é seguramente mais lento do que uma decisão autoritária “caída de pára-quedas” (2002: 20). É inegável que o gasto de tempo e energia é elevado enquanto os sujeitos – professora e alunos – não criam novas rotinas e não se familiarizam com práticas inovadoras que exigem uma atitude muito proactiva e indagatória. Daí a necessidade de nos primeiros tempos as aulas dedicadas exclusivamente à aprendizagem autodirigida serem semanais. No segundo período, os intervalos entre estas aulas de 90 minutos passaram a ser mais espaçados, uma vez que os alunos já eram capazes de melhor rentabilizar o tempo que lhes era dedicado.

Ter optado por uma abordagem de ensino híbrida, que permitiu conciliar as exigências do sistema (cumprimento do programa prescrito emanado pelo Ministério da Educação e da programação geral do subdepartamento de inglês – 3º ciclo) com a promoção da autodirecção, parece ter sido decisivo para possibilitar que o aluno chegasse ao penúltimo nível proposto por Littlejohn na pirâmide curricular (1998) – negociar o programa da disciplina de Inglês.

No prefácio do livro de Alves (2001: 15), é afirmado que o currículo deve ser apropriado por cada aluno como uma permanente referência do percurso da sua aprendizagem e evolução. O aluno é o verdadeiro sujeito do currículo e não um instrumento ou um mero destinatário do mesmo. O currículo deve estar ao serviço da vida e ser construído, de modo a favorecer a descoberta pessoal e acolher a diversidade de experiências, vivências e aprendizagens e desenvolver.

O meu papel passou a ser cada vez mais o de mediadora, que ajuda os alunos a “see the significance to them of what it is they are required to do, as well as the value of the experience beyond the here and now” (Williams & Burden, 1997: 204). Por exemplo, o aluno A7, numa aula, afirmou: “ó professora, o Inglês é uma língua universal e é muito usada em jogos da *internet*, *playstation* e computador. Se quero jogar tenho de a saber.”²¹ Mostrando a importância que as línguas estrangeiras desempenham na nossa vida social, o ensino funciona como um agente de socialização que prepara o aluno para uma *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Também o aluno A8, no seu *Roteiro de Aprendizagens*, faz alusão à importância do Inglês no seu quotidiano: “O motivo da escolha da actividade foi que eu tinha as cartas *YU-GI-OH*, mas não sabia o significado e tive curiosidade de o descobrir (...) O Inglês faz parte da nossa vida!” Esta experiência de intervenção parece confirmar que quando se permite, por exemplo, que o aluno leia revistas técnicas ou traduza cartas *YU-GI-OH* (ver figura 17), não estando limitado aos conteúdos temáticos e gramaticais emanados pelo Ministério, também se incute a consciência da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira.

²¹ Esta frase foi retirada do meu caderno de investigação.

Cards of Yu-Gi-Oh (translation)

6

Fossil Dino Pachycephalo - Dinossauro de Fósseis Pachycephalo
Boit Hedgehog - Ouriço - careta Ferrinho
A flash of magic sealing - o brilho do selar da magia
Chimera, the master of beasts - Quimera o mestre das bestas
New space guide - guia do novo Espaço
Hand Seversing - separar a mão
Arsenal Robber - Borracha arsenal
Venom splashing - salpico de veneno
Honest - honesto
Daybreak Tutelary - Dia titular quebrado
Jade beast Sapphire horse - Safira, a besta cavalo piteca
Spell Caster Summoner - Feiticeiro especial que intima
Blessing of gem - arco da gema
Soul Defender - Defesa de espíritos
Serpent God Venominica - Venominaca, a deusa das serpentes
Volcano Mouze - Pato vulcão
Hemic Counterpart - carta excluída
Combative Intinct - Instinto combativo
Element Valkyrie - Valquiria elemental
Venom magic double snake - Mágica cobra dupla com veneno
Venom - Rattlesnake - Pato cobra com veneno
Venom spraying - spray de veneno

Figura 17 – Tradução de cartas YU-GI-OH (aluno A15)²²

²² No dia 20 de Janeiro de 2011, este aluno, em colaboração com outros colegas, registou 3 páginas A4 com traduções. A aprendizagem de vocabulário e a tradução foram das actividades mais desenvolvidas nas aulas (ver anexo 5).

Ao permitir situações desafiadoras e motivadoras, e uma aprendizagem mais significativa, foi dada aos alunos a oportunidade para trabalhar não apenas conteúdos temáticos e gramaticais referentes ao programa, mas também conteúdos referentes a outras temáticas do seu interesse. Esta percepção transpareceu nas palavras proferidas pelo aluno A16: “Professora, nós na escolha do assunto ainda somos mais livres do que os alunos da Escola da Ponte”²³.

Antes desta experiência, eu pensava que já integrava a agenda dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, atendendo às suas reais necessidades e interesses. Contudo, a verdade é que mesmo agora, depois de ter realizado uma experiência democraticamente negociada entre os sujeitos em interacção num processo dinâmico de aprendizagem em contexto de sala de aula, constato que ainda tenho um longo caminho para percorrer, um caminho sem fronteiras. Sem dúvida que o professor, ao desenvolver um projecto de investigação de (auto)supervisão, que implica necessariamente o questionamento e a reconstrução das suas práticas e dos seus valores, crenças e ideias, fica mais consciente do fosso existente entre as suas “teorias perfilhadas” e as suas “teorias-em-uso” (Argyris & Schön, 1974). Depois deste estudo de investigação, não conseguirei mais ver a sala de aula como um espaço linear em que só um ensina, fala e decide e os outros aprendem, ouvem e acatam decisões. Agora, vejo-a como Brumfit na obra *Individual Freedom in Language Teaching*:

“(…) classrooms are confusing places, with different agendas being pursued by different participants, with many different activities and thought processes happening simultaneously, and with different needs being addressed in different parts of the classroom at the same time (...). Teachers work in a world of real people, real motives, and conflicting interests, and their prime task is to survive in this world, in order to influence learning and direct it towards the most profitable activities and routines for success. Distancing yourself from this experience enough to be able to see it in relation to the experiences of others in similar situations is part of maturing as a teacher – but it is not easy, and demands sensitivity and commitment.” (2001: 153)

²³ Esta frase foi proferida pelo aluno aquando da nossa reflexão conjunta sobre o Projecto Educativo da Escola da Ponte. O que ele pretendia dizer é que os alunos dessa escola podem escolher o conteúdo a abordar, mas estão condicionados pelo programa prescrito para cada ciclo. Este encontra-se afixado nos murais de cada sala, que no caso do 3º ciclo correspondia à sala de consolidação.

4.4 Redescobrir o papel do aluno no final da experiência

Para finalizar a recolha de dados no âmbito da experiência, em 3 de Março de 2011, recorri a um questionário anónimo intitulado *My English learning experience this year*, apresentado na figura 18, com o intuito de:

- levar o aluno a reflectir retrospectivamente sobre a experiência;
- compreender o impacto da experiência na *nossa* transformação pessoal;
- estabelecer algumas comparações com a informação recolhida do questionário inicial *Looking back: how I see myself and my English learning experience* (ver anexo 1) e do *Roteiro de Aprendizagens* (ver anexo 4);
- identificar potencialidades ou constrangimentos da implementação da experiência.

Este último questionário não retoma apenas as perguntas do primeiro, pois reportando-se ao tempo compreendido entre o início e o fim deste projecto de investigação, tinha necessariamente de contemplar alguns aspectos referentes às aulas “normais” e às aulas autodirigidas, e outros só alusivos ao segundo tipo de aula. Ao contrário do primeiro questionário, este continha também quatro perguntas de resposta aberta onde o aluno se podia expressar mais livremente e com as suas próprias palavras, permitindo uma maior originalidade e um leque de respostas mais variadas. O levantamento de dados deste tipo de questionário é mais difícil, mas como diz Dörnyei, este tipo de perguntas constituem uma mais-valia no uso de questionários:

“In spite of this inherent limitation of the questionnaire as a research instrument (namely that due to the relatively short and superficial engagement of the respondents it cannot aim at more than obtaining a superficial, ‘thin’ description of the target) open-ended questions still have merits. Although we cannot expect any soulsearching self-disclosure in the responses, by permitting greater freedom of expression, open-format items can provide a far greater ‘richness’ than fully quantitative data. The open responses can offer graphic examples, illustrative quotes, and can also lead us to identify issues not previously anticipated. Furthermore, sometimes we need open-ended items for the simple reason that we do not know the range of possible answers and therefore cannot provide pre-prepared response categories.” (2003: 47)

My English learning experience this year

Este questionário visa avaliar a tua experiência de aprendizagem de Inglês deste ano: não há respostas certas ou erradas. Reflecte sobre as aulas de aprendizagem autodirigida e as outras aulas, e responde às questões colocadas. Por favor, não deixes espaços ou questões em branco. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las!

A. Como te sentes nas aulas de aprendizagem autodirigida (AAD)? E nas aulas normais (AN)? Circula na escala o ponto que corresponde à imagem que tens de ti próprio(a) nos dois tipos de aulas.

AAD	<i>Motivado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desmotivado(a)</i>
AN	<i>Motivado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desmotivado(a)</i>
AAD	<i>Confiante</i>	5	4	3	2	1	<i>Inseguro(a)</i>
AN	<i>Confiante</i>	5	4	3	2	1	<i>Inseguro(a)</i>
AAD	<i>Capaz</i>	5	4	3	2	1	<i>Incapaz</i>
AN	<i>Capaz</i>	5	4	3	2	1	<i>Incapaz</i>
AAD	<i>Responsável</i>	5	4	3	2	1	<i>Irresponsável</i>
AN	<i>Responsável</i>	5	4	3	2	1	<i>Irresponsável</i>
AAD	<i>Organizado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desorganizado(a)</i>
AN	<i>Organizado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Desorganizado(a)</i>
AAD	<i>Trabalhador(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Preguiçoso(a)</i>
AN	<i>Trabalhador(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Preguiçoso(a)</i>
AAD	<i>Participativo(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Passivo(a)</i>
AN	<i>Participativo(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Passivo(a)</i>
AAD	<i>Disciplinado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Indisciplinado(a)</i>
AN	<i>Disciplinado(a)</i>	5	4	3	2	1	<i>Indisciplinado(a)</i>

B. Que ideias ou sentimentos associas às aulas de aprendizagem autodirigida (AAD)? E às aulas normais (AN)? Sublinha até 4 palavras em cada um dos casos.

AAD	Motivação	Espírito crítico	Autoritarismo	Desafio	Colaboração
	Aborrecimento	Passividade	Democracia	Rotina	Competição
AN	Motivação	Espírito crítico	Autoritarismo	Desafio	Colaboração
	Aborrecimento	Passividade	Democracia	Rotina	Competição

C. Achas que as aulas de aprendizagem autodirigida te têm ajudado a progredir na aprendizagem do Inglês? Justifica a tua resposta.

D. Nas aulas de aprendizagem autodirigida, quem é responsável pelas seguintes tarefas? Podes assinalar (X) mais do que uma resposta em cada tarefa.

	A professora	Os alunos	A prof. com os alunos
1. Definir objectivos/metast de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seleccionar temas/assuntos a abordar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escolher actividades/tipos de trabalho para realizar em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Escolher materiais/recursos a utilizar nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Escolher materiais/recursos a utilizar em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elaborar actividades/exercícios/materiais de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Definir formas de trabalho (individual, par, grupo...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Definir regras de trabalho em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Definir elementos de avaliação (testes, projectos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Corrigir os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Classificar os trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Decidir a classificação no final de período.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Achas importante que os alunos participem nas decisões acerca da aprendizagem? Porquê?

F. Que dificuldades tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?

G. Tendo em conta a tua experiência até ao momento, o que achas melhor para a tua aprendizagem do Inglês: (1) ter só aulas de aprendizagem autodirigida, (2) ter aulas de aprendizagem autodirigida e aulas normais como até agora ou (3) ter só aulas normais? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Professora: Ana Teixeira

Figura 18 – Questionário final

Devo dizer que, durante a implementação desta experiência empírica, tive de aprender a lutar entre “Fogo e Gelo” (Mullen, 2005), dois factores obrigatoriamente co-existent em qualquer investigação. Tive de intercalar o meu entusiasmo e desejo de dar voz ao aluno com a necessidade de refrear a vontade de, principalmente nos diálogos e questionários, perguntar demasiado, pois, como alertam Moster e Kalton, “The temptation is always to cover too much, to ask everything that might turn out to be interesting. This must be resisted” (cit. por Dörnyei, 2003: 32).

Os alunos, mal viram este novo instrumento de investigação, disseram de imediato que já tinham preenchido um muito semelhante. Expliquei que este foi elaborado a partir do questionário inicial. Apesar de ser ligeiramente mais complexo do que o primeiro, verifiquei que o preencheram mais facilmente sem fazerem grandes perguntas. Fizeram o preenchimento de uma forma muito consciente e segura, revelando ter-se apropriado, ao longo da *nossa* experiência empírica, de uma metalinguagem específica que lhes facilitava a compreensão das perguntas e a elaboração de respostas.

Quanto às respostas dos *meus* alunos à primeira pergunta de resposta aberta – *Achas que as aulas de aprendizagem autodirigida te têm ajudado a progredir na aprendizagem do Inglês? Justifica a resposta* – todos dizem que sim, dando conta da consciencialização do processo de aprendizagem e das vantagens da autodirecção:

“nestas aulas aprendo muitas coisas novas e recordamos matéria velha. E noto na turma que as aulas autodirigidas são melhores que as aulas normais, porque os alunos se envolvem mais”

“estamos abertos a várias actividades não só do programa mas sim de tudo um pouco”

“quando já sei uma matéria posso estudar a seguinte e quando tenho dúvidas posso fazer mais exercícios sobre determinada matéria e esclarecer as dúvidas”

“acho que as aulas me têm ajudado porque com essas aulas consegui superar algumas dificuldades que tinha e melhorar a nota. Aprendi também a diferença entre o AmE e o BrE”

“podemos trabalhar as nossas dificuldades e melhora-las e aprender coisas que só vamos dar mais para a frente”

“desde que começamos a fazer as aulas autodirigidas sei mais vocabulário e tiro melhores notas a Inglês”

“faço fichas e tento fazer sozinho e sinto-me mais empenhada e motivada. E sei que posso contar com a ajuda de um colega ou da professora”

“superei as dificuldades nas matérias que damos nas aulas normais, aprendi também a expressar-me em Inglês”

“acho que tem ajudado muito no vocabulário”

“relembrei muito vocabulário e fiz fichas para lembrar matéria e a professora dá-nos muita liberdade para praticar Inglês”

“podemos melhorar as matérias que não entendemos recorrendo aos manuais, ao dossiê de fichas, dicionário, gramáticas, etc”

“reconhecemos as nossas dificuldades e trabalhamos-las para as ultrapassar. Estamos mais livres na escolha das actividades o que nos motiva bastante”

“a liberdade fornecida pela professora ajuda. Nós aprendemos melhor, ou seja, para conseguirmos elaborar os exercícios temos de fazer um estudo mais autónomo”

“gosto das aulas autodirigidas porque aprendemos muitas coisas variadas”

“aprendo muito vocabulário, faço revisões do que aprendi nas aulas normais anteriores e esforço-me para alcançar os meus objectivos”

“estas aulas me têm ajudado a progredir ou reforçar bases”

“tem ajudado pois nas aulas normais não há tempo para tirar todas as dúvidas”

“não necessitamos de cumprir todos o mesmo plano de aula o que é muito benéfico para a progressão na aprendizagem”

“se só tivéssemos aulas normais não teria oportunidade de desenvolver a organização e autonomia, responsabilidade. Ajuda-me a ficar mais confiante de mim mesmo”

Lendo estes testemunhos, posso dizer que os alunos associam as aulas autodirigidas como uma oportunidade para desenvolver a sua autonomia e consequentemente aumentarem a sua motivação e auto-estima. Esta ideia é corroborada por Vieira quando defende que apenas uma pedagogia para a autonomia pode ajudar a desenvolver alunos mais responsáveis e motivados, que desempenham um papel pedagógico acrescido, com poder discursivo. Estes alunos aprendem a aprender e mantêm uma postura mais reflexiva face ao ensino e à aprendizagem da língua (1998: 40).

A concepção de autonomia aqui defendida implica valorizar a existência de laços de interdependência e a vivência de uma cultura de colaboração. Na questão B do questionário, relativa às ideias ou sentimentos associados às aulas autodirigidas, constata-se que a palavra *colaboração* é assinalada 17 vezes. O quadro 13 apresenta as percepções dos alunos sobre as aulas autodirigidas, às quais voltarei adiante.

Motivação (25)	Espírito crítico (9)	Autoritarismo (0)	Desafio (19)	Colaboração (17)
Aborrecimento (0)	Passividade (0)	Democracia (13)	Rotina (0)	Competição (2)

Quadro 13 – Ideias associadas às aulas autodirigidas (questão B do questionário final)²⁴

Habermas afirma: “Só o EU se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia” (cit. por Alarcão, 1996: 172). Eu acrescentaria que, mais do que o *eu*, devemos sensibilizar o aluno para a importância do *nós*, aumentando a consciência do sentimento de união e pertença dentro da turma, como força mobilizadora de emancipação e transformação pessoal e social. Essa sensibilização é facilitada quando se promovem dinâmicas de aprendizagem mais negociadas e colaborativas. Lopes e Silva consideram esta aprendizagem como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objecto” (2009: 4). Durante o decorrer das aulas, fiz sempre questão de mostrar que valorizava a criação de laços de interdependência, pois a nossa individualidade e identidade (re)controi-se e enriquece-se na relação com os outros, através da possibilidade de observação e confronto de diferentes pontos de vista. Com esta dinâmica e interdependência positiva, desenvolveu-se um verdadeiro trabalho cooperativo no que se refere à partilha de responsabilidades e às possibilidades de intervenção de todos os elementos do grupo: uns procuravam palavras no dicionário, outros iam ao computador disponibilizado para treino de pronúncia e outros desempenhavam mais as funções de intermediário, dirigindo-se a mim ou a um colega para tirarem dúvidas, trocarem impressões ou exporem um problema, comunicando de seguida ao grupo o meu feedback e/ou as pistas sugeridas. Como diz Kincheloe:

“In such a context classroom change becomes a negotiated process based on the shared perceptions of students and teachers (...) empowered teachers (...) pass more responsibility to their students. Along with such responsibility students gain more opportunities to think for themselves, to engage in their own research, and in the process to become educated in a critically defined way. Such an education would allow students to perceive themselves as significant agents in the political life of the society. In such a situation learning is seen as an act of social participation, that is, citizenship”. (2003: 137)

²⁴ O número total de respostas dadas em cada item, num universo de 25 alunos, está assinalado entre parêntesis a vermelho.

A partir do *Roteiro de Aprendizagens* procedi ao levantamento dos dados relativos à forma de trabalho mais usada pelos alunos. Para o efeito, elaborei uma tabela que indica o número total de vezes em que cada aluno recorreu ao trabalho individual, de par ou de grupo (ver anexo 5). O gráfico 2, que foi feito a partir do somatório do número de escolhas dos 25 alunos num total de 10 aulas, confirma que, nas duas fases das aulas de aprendizagem autodirigida, o trabalho individual foi preterido em relação às outras formas de trabalho.

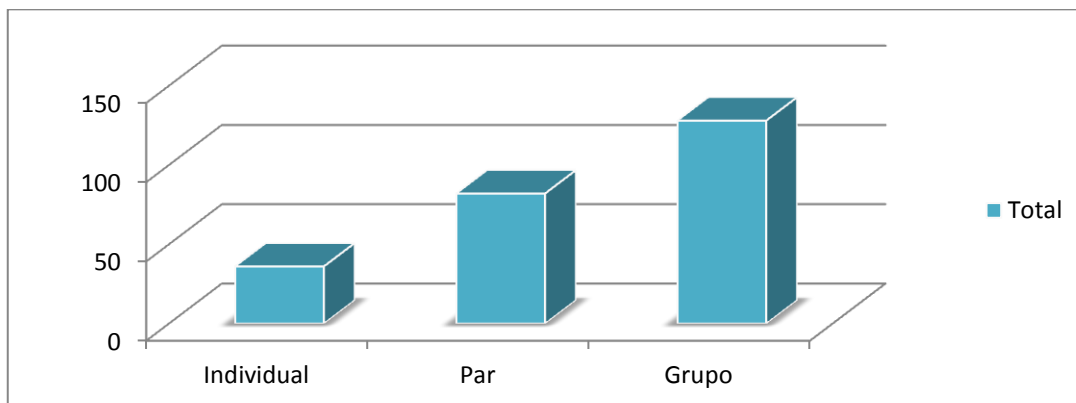


Gráfico 2 – Forma de trabalho escolhida pelos alunos

Resolvi destacar, mais detalhadamente, o caso do aluno A16, que durante as aulas compreendidas entre Novembro a Dezembro de 2011 parecia ser “um caso de resistência” (Menezes, 2009: 82) no que se refere a uma aprendizagem mais colaborativa. O quadro 14 especifica o número de vezes que o mesmo escolheu as diversas formas de trabalho nas duas fases das aulas.

	1ª FASE (5 aulas compreendidas entre Novembro a Dezembro 2010)	2ª FASE (5 aulas compreendidas entre Janeiro a Fevereiro 2010)
Individual	4	1
Par	0	2
Grupo	1	2

Quadro 14 – Forma de trabalho escolhida pelo aluno A16 nas duas fases da experiência²⁵

²⁵ Os números apresentados sinalizam as vezes que o aluno assinalou cada opção num total de 5 aulas por cada fase das aulas de aprendizagem autodirigida. É de salientar que os alunos eram livres de usar mais do que uma forma de trabalho na mesma aula e que o aluno A16 faltou à aula do dia 10 de Fevereiro de 2011 para ir a uma consulta hospitalar.

Como se pode ver, na primeira fase o aluno recorreu apenas uma vez ao trabalho de grupo e nas restantes 4 aulas trabalhou sempre sozinho. Mesmo aquando da primeira ida à sala de TIC, este aluno fez questão de se fazer acompanhar pelo seu portátil para poder trabalhar sozinho. Contudo, nas últimas aulas também ele, à semelhança dos seus colegas preteriu o trabalho individual em relação ao de par e grupo. Na sua reflexão individual da última aula, mostra que passou a valorizar mais o trabalho colaborativo: “Nesta aula fui filmado em trabalho de grupo e par. Gostei muito desta aula, porque estou a começar a gostar de trabalhar em grupo”. Esta mudança ocorreu a partir do dia 2 de Fevereiro de 2011, em que eu levei para a aula a revista *CURRENT*, que continha um artigo sobre os perigos da tecnologia intitulado *Caution: Are you na internet addict?*. Como eu sabia que os alunos A7, A16 e A22 se interessam por esta temática e têm alguma facilidade na capacidade de comunicação oral, sugeri que a lessem e comentassem em conjunto. Não posso dizer que esta sugestão tivesse sido inocente e a verdade é que a partir daqui o aluno A16 aproveitou, em todas as aulas autodirigidas, para trabalhar com os seus colegas, principalmente com os alunos A7 e A22. A interacção entre eles tomou a forma de diálogo, que ajuda o desenvolvimento de “peer relations (...); it promotes student autonomy and a learning community in class” (Shor, 1992: 38). Não nos podemos esquecer que o ser humano se desenvolve e educa nesta relação comunicativa. É através dela que se pode estabelecer uma comunidade “de partilha de alguma propriedade, qualidade, conhecimento, saber” (Reis, cit. por Almeida et al., 1995: 90). Reparei também que algumas fichas de trabalho passaram a ser feitas e corrigidas pelo aluno A16 em par. Será que eu teria estado assim tão atenta se não estivesse a desenvolver esta experiência? O facto de o professor ter demasiadas turmas e um número excessivo de alunos por turma é, inevitavelmente, um constrangimento. A este respeito, Shor diz:

“Pela minha experiência, considero que o antagonismo dos estudantes é mais difícil de ser controlado em turmas grandes. O número de testes que o professor enfrenta multiplica. Turmas menores farão com que seja mais fácil que o educador libertador vença as manifestações da alienação. É muito fácil dizer, em termos de reforma educacional, que um mau processo com 40 alunos será um mau processo com 20: a educação de transferência, ou educação ‘bancária’, não será melhor só por fazê-la com metade dos alunos. A natureza do processo é o primeiro problema. Ainda assim, o tamanho da classe é um assunto importante também, porque um professor que trabalha demais será menos paciente com um processo experimental.” (Freire & Shor, 1987: 63)

Para uma noção mais clara das ideias e sentimentos que os *meus* alunos associam às aulas apresento o gráfico 3. Aqui comparo as respostas dadas antes (questionário inicial) e após (questionário final) a realização do estudo de investigação. No que diz respeito à experiência, o gráfico inclui as percepções dos alunos sobre as aulas autodirigidas (AAD) e as aulas “normais” (AN).

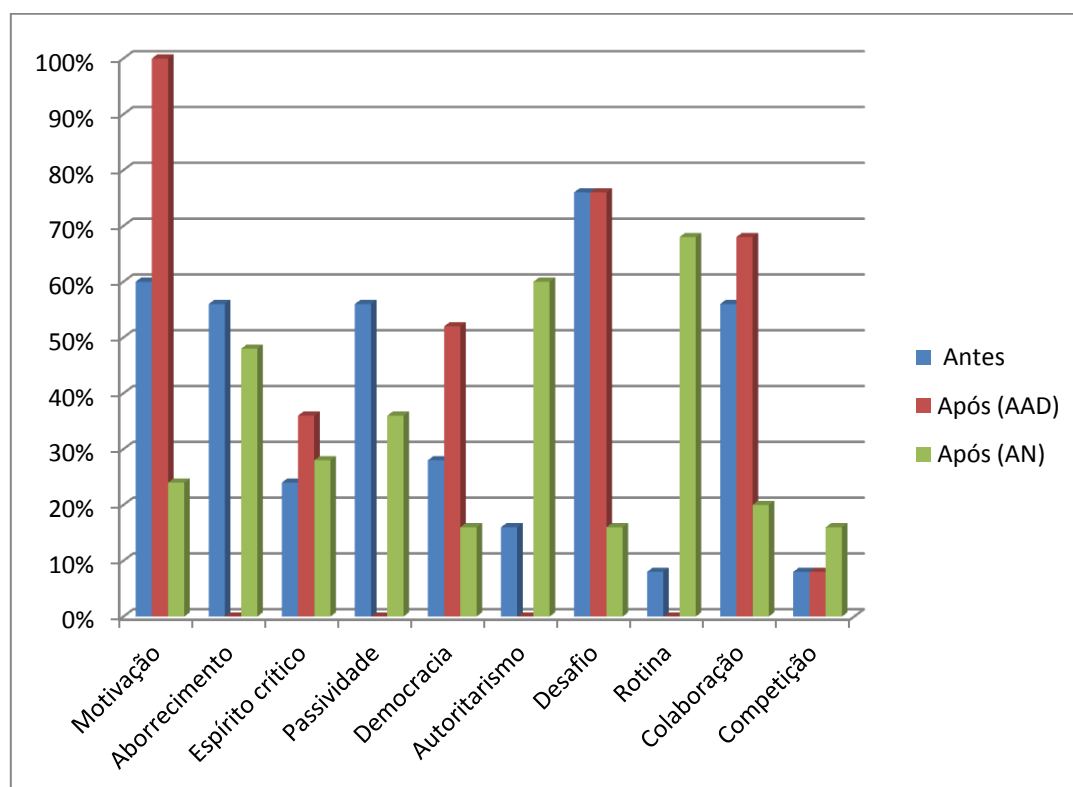


Gráfico 3 - Ideias associadas às aulas antes e após a experiência

Constata-se que as palavras mais sublinhadas no que diz respeito às aulas autodirigidas – *motivação, desafio, colaboração, democracia e espírito crítico* – são as que estão imbricadas com pedagogias mais inovadoras. Já as aulas “normais” são sinalizadas por eles com as palavras *rotina, autoritarismo, aborrecimento e passividade*: O desafio esteve sempre presente neste grupo turma. Contudo, a ideia deles em relação a este conceito parece ter mudado, pois aquando do preenchimento deste último instrumento de investigação, um

aluno referiu: “ó professora, aprender um língua nova é sempre um desafio, mas agora também a forma de aprendermos o é”²⁶.

Os alunos parecem ter uma percepção bem clara das diferenças entre as aulas “normais” e as aulas autodirigidas. É interessante constatar que apesar de a professora ser a mesma nos dois tipos de aula, o conceito de *autoritarismo* passa, como se comprova no gráfico 3, de 0 para 15 sinalizações nas aulas onde o processo de ensino e aprendizagem é dirigido por mim. Este conceito não é sinalizado nas aulas autodirigidas, aumentando, no entanto, de 16% no momento inicial para 60% nas aulas “normais” após a experiência (ver gráfico 3). Isto pode estar associado ao motivo de, depois de eles conhecerem e experimentarem uma prática mais libertadora, já não se sentirem satisfeitos quando só têm aulas em que apenas o professor selecciona os objectivos, os conteúdos, as actividades, os recursos materiais, a forma de trabalho e os elementos de avaliação. Esta experiência de negociação e autodirecção parece ter conduzido a uma reconfiguração da sua visão do ensino e da aprendizagem, na medida em que foram dadas aos alunos condições para assumirem responsabilidade pela sua própria educação, desenvolvendo consequentemente a sua consciência crítica face a modos de ensinar a aprender uma língua estrangeira. O desenvolvimento do espírito crítico é uma das componentes importantes de construção da autonomia:

“Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. Those who become critical thinkers acquire such intellectual resources as background knowledge, operational knowledge of appropriate standards, knowledge of key concepts, possession of effective heuristics, and of certain vital habits of mind.” (Jiménez Raya et al., 2007: 43)

O *aborrecimento* deixa, segundo os alunos, de estar presente nas aulas da experiência e a *motivação* atinge 100% de sinalizações (ver gráfico 4). Também na questão relativa à sua auto-imagem (questão A), a *motivação* é assinalada por 21 alunos na escala máxima (ver quadro 15). Este factor poderá ser, a meu ver, a principal razão de todos os outros itens alusivos às aulas autodirigidas terem valores mais elevados do que nas aulas “normais”:

²⁶ Esta frase foi retirada do meu caderno de investigação.

“Motivation is the engine that drives learning” (Gibbons, 2008: 11). Todavia, à semelhança de Freire, entendo que a motivação deve ser vista como algo inerente à própria prática de ensino e aprendizagem:

“Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe [Shor]? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar.” (Freire & Shor, 1987: 12)

<i>AAD</i>	<i>Motivado(a)</i>	5 (21)	4 (4)	3 (0)	2 (0)	1 (0)	<i>Desmotivado(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Motivado(a)</i>	5 (2)	4 (14)	3 (9)	2 (0)	1 (0)	<i>Desmotivado(a)</i>
<i>AAD</i>	<i>Confiante</i>	5 (10)	4 (14)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	<i>Inseguro(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Confiante</i>	5 (3)	4 (14)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Inseguro(a)</i>
<i>AAD</i>	<i>Capaz</i>	5 (12)	4 (9)	3 (4)	2 (0)	1 (0)	<i>Incapaz</i>
<i>AN</i>	<i>Capaz</i>	5 (4)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	<i>Incapaz</i>
<i>AAD</i>	<i>Responsável</i>	5 (18)	4 (7)	3 (0)	2 (0)	1 (0)	<i>Irresponsável</i>
<i>AN</i>	<i>Responsável</i>	5 (9)	4 (13)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	<i>Irresponsável</i>
<i>AAD</i>	<i>Organizado(a)</i>	5 (16)	4 (8)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	<i>Desorganizado(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Organizado(a)</i>	5 (10)	4 (11)	3 (4)	2 (0)	1 (0)	<i>Desorganizado(a)</i>
<i>AAD</i>	<i>Trabalhador(a)</i>	5 (19)	4 (5)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	<i>Preguiçoso(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Trabalhador(a)</i>	5 (4)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	<i>Preguiçoso(a)</i>
<i>AAD</i>	<i>Participativo(a)</i>	5 (13)	4 (9)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	<i>Passivo(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Participativo(a)</i>	5 (4)	4 (11)	3 (10)	2 (0)	1 (0)	<i>Passivo(a)</i>
<i>AAD</i>	<i>Disciplinado(a)</i>	5 (11)	4 (9)	3 (5)	2 (0)	1 (0)	<i>Indisciplinado(a)</i>
<i>AN</i>	<i>Disciplinado(a)</i>	5 (7)	4 (10)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Indisciplinado(a)</i>

Quadro 15 – Auto-imagem nos dois tipos de aula, após a experiência (questão A do questionário final)²⁷

O gráfico 4 apresenta a média de cada um dos itens relativos à auto-imagem dos alunos (na escala de 1 a 5) nas aulas de aprendizagem autodirigida (AAD) e nas aulas “normais” (AN), antes e após a *nossa* experiência desenvolvida.

²⁷ O número total de respostas dadas em cada item, num universo de 25 alunos, está assinalado entre parêntesis a vermelho.

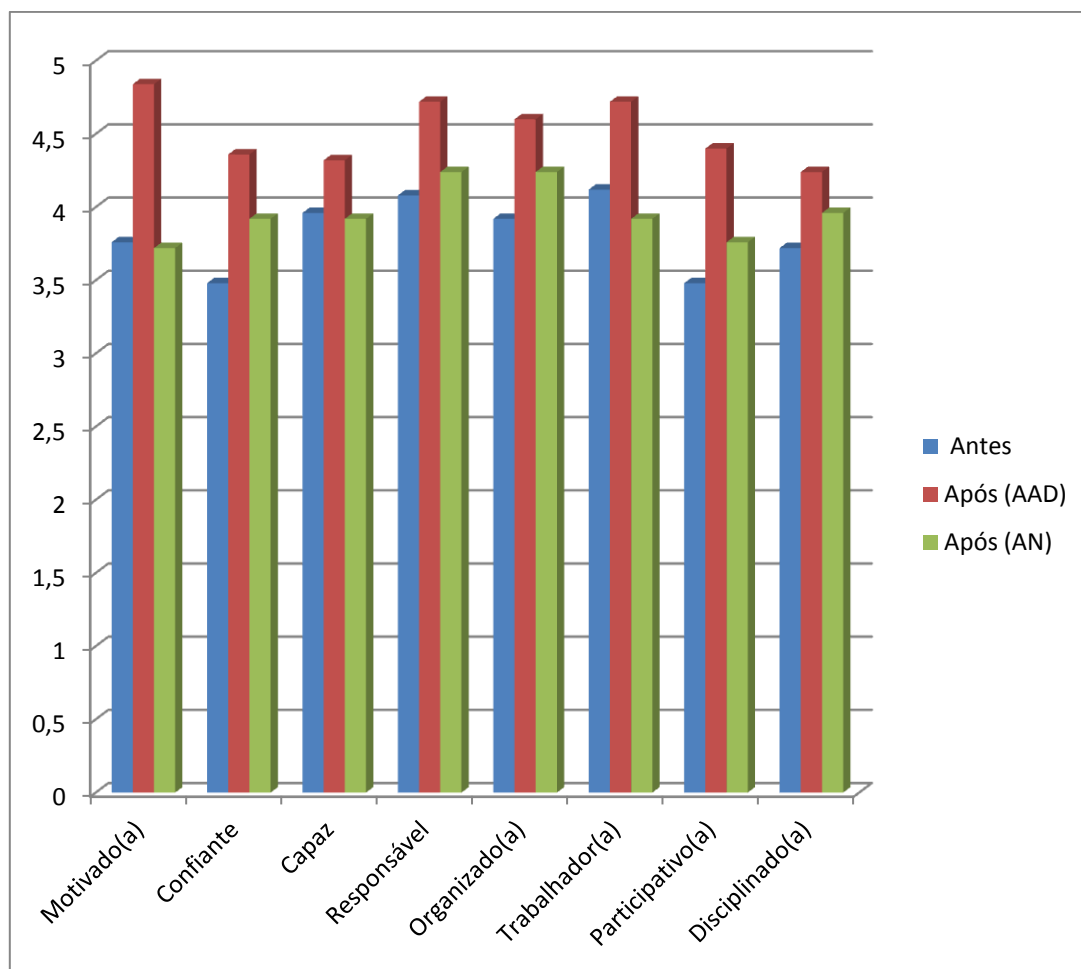


Gráfico 4 - Auto-imagem (questão A do questionário final)

Verifica-se que neste gráfico a oscilação das respostas é muito menor do que no gráfico 3, o que parece indicar uma certa permanência da auto-imagem e levanta questões sobre o impacto das práticas nas representações que os alunos têm de si mesmos. Tratando-se, como descrito no ponto 4.1 do quarto capítulo, de alunos inicialmente renitentes em aceitar que aulas autodirigidas seriam possíveis, corria-se o risco de regredirem não só na percepção da sua auto-imagem como nos seus resultados escolares na disciplina de Inglês, o que não aconteceu em nenhum dos casos. Contudo, devo dizer que a avaliação deste processo de investigação não se centrou na relação processo/produto. O que me interessava era que o processo de aprendizagem dos alunos reflectisse o seu esforço e persistência na resolução de eventuais dúvidas ou vontade de evoluir e saber cada vez mais, através da possibilidade de realizarem escolhas dirigidas aos seus interesses e necessidades.

Quanto à pergunta – *Que dificuldades tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?* – (questão F) só 3 alunos dizem ter sentido dificuldades:

“nas primeiras tive algumas dificuldades naquilo que ia fazer, mas depois superei-as”

“às vezes na escolha do conteúdo”

“eu às vezes sentia dificuldades, mas com os meus amigos conseguia ultrapassá-las”

Como transparece na última citação, os alunos foram desenvolvendo processos metacognitivos de apropriação de estratégias que lhes permitiram, autonomamente ou em colaboração com os seus pares ou comigo, definir as prioridades de uma aprendizagem significativa e informada. Neste sentido, Sinclair advoga que “autonomy is a capacity for making informed decisions about one's own learning and that this capacity needs to be developed through introspection, reflection and experimentation in the form of ‘learner training’ or some other kind of intervention by a facilitator, such as a teacher or a counselor” (2008: 242). De facto, ao longo deste ciclo de investigação, a competência de aprendizagem foi abordada em várias dimensões: “Uma dimensão afectiva, referente ao posicionamento do aluno perante o processo de aprendizagem da língua, uma dimensão reflexiva, relativa à consciência do aluno face às diversas componentes desse processo, e uma dimensão experimental, traduzida em estratégias para aprender a língua de modo eficaz” (Vieira & Moreira, 1993: 53).

O compromisso com uma visão de educação democrática, que promova a autonomia dos sujeitos, exige um repensar crítico e radical sobre os papéis pedagógicos do professor e dos alunos (Jiménez Raya et. al., 2007: 16). Assim, a dimensão relativa à responsabilidade pelas tarefas pedagógicas foi retomada do questionário que abriu o estudo. Nessa fase inicial e perante os resultados obtidos, que revelavam uma visão da pedagogia muito centrada no poder do professor, interroguei-me: “Será que os alunos realmente querem fazer apenas o que o professor lhes diz para fazer ou será que, simplesmente, nunca lhes foi dada a oportunidade para decidir/negociar?”. Agora, neste último momento de reflexão, analisando as respostas dos alunos às perguntas da questão D, apresentadas no gráfico 5, creio poder dizer que eles nunca tinham, até à data, tido qualquer oportunidade de o fazer e por isso não sabiam que, mesmo em contexto de sala de aula, poderiam participar activamente na

tomada de decisões, enfatizando-se a noção de agência e autodirecção: “To be an agent is to make certain things happen intentionally by one’s actions” (op. cit.: 32).

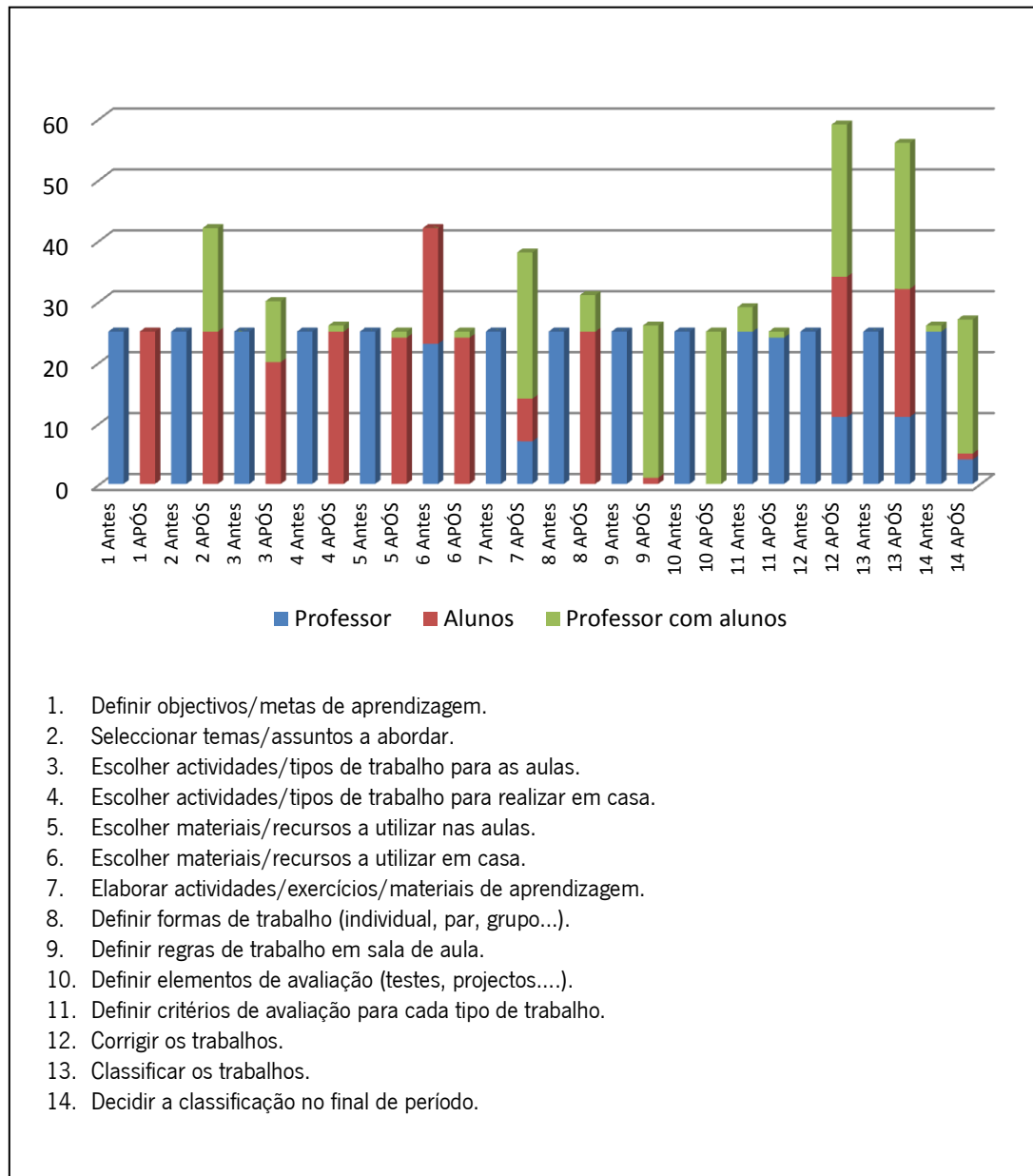


Gráfico 5 - Distribuição dos papéis do professor e dos alunos

O gráfico ilustra claramente que, no que se refere à distribuição de papéis professor/alunos, a percepção da responsabilidade das diversas tarefas, antes e depois desta *nossa* experiência

de aprendizagem do Inglês, mudou radicalmente. Antes, exceptuando a afirmação 6 — *escolher materiais/recursos a utilizar em casa* —, todos os alunos atribuíam a responsabilidade das tarefas exclusivamente ao professor. Agora, depois de 10 aulas de aprendizagem autodirigida e muitos momentos de negociação de sentidos e decisões, a percepção de agência torna-se evidente, a par da percepção de negociação pedagógica.

Mesmo nos aspectos relativos à avaliação, a mancha azul relativa ao professor é muito mais reduzida, excepto no que concerne a definição de critérios de avaliação para cada tipo de trabalho. Os critérios definidos em reunião de departamento não puderam ser esquecidos. Mesmo assim, foi negociado que um dos testes por período iria ser substituído pela avaliação do portefólio e que os conteúdos temáticos e gramaticais a constar no teste seriam apenas aqueles que eram leccionados nas aulas “normais”. Os alunos faziam a auto-correcção das suas fichas de trabalho e por vezes corrigiam exercícios de colegas, atribuindo-lhes uma nota ou fazendo um breve comentário descritivo. A competência de auto-avaliação é central à autonomia dos alunos, mas ela resume-se habitualmente a um breve diálogo no final do período, que serve quase exclusivamente para validar a classificação proposta. Agora, conforme o gráfico 5, mesmo no que se refere a *decidir a classificação no final de período*, os alunos já sentem que ela foi negociada com a professora. Aos *meus* alunos foi dado tempo e espaço para monitorizar as suas práticas ao longo de todo o ano lectivo, dialogando comigo e com os seus colegas e preenchendo os seus *Roteiros de Aprendizagens*:

“Learners need time and space to think things through and to talk, read, write and act themselves into a new understanding. They need to confront willingly the risk of the problematic and to identify uncertainties. They also need a sense of continuity and progress and this requires ongoing reflection at appropriate moments.” (Breen & Littlejohn, 2000: 24)

Desta forma, os alunos foram-se transformando em *critical aware participants* (Jiménez Raya et al.: 2007), mais capazes de se auto-avaliarem e realizarem escolhas informadas e significativas, o que também se traduziu numa selecção bastante diversificada de actividades e materiais nas aulas. Com base nas informações recolhidas no seu *Roteiro de Aprendizagens*, fiz o levantamento das diversas actividades e materiais seleccionadas por aula e por aluno (ver anexo 5). Os quadros 16 e 17 sintetizam essas opções, indicando, por ordem decrescente, as escolhas efectuadas num universo de 10 aulas autodirigidas.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS	TOTAL
Aprendizagem de vocabulário	161
Aprendizagem de gramática	118
Tradução/retroversão	64
Actividades de Inglês <i>online</i>	57
Treino de pronúncia, entoação, expressividade	55
Pesquisa (em livros, <i>online</i>)	39
Diálogo/debate	38
Leitura e interpretação de um texto	25
Audição de texto (narrativa, diálogo, canção...)	22
Escrita (descrição, carta. <i>e-mail</i> , diálogo, poema...)	20
Visualização de filme/documentário	16
Leitura extensiva (conto, revista...)	12

Quadro 16 – Actividades seleccionadas

MATERIAIS SELECCIONADOS	TOTAL
Dicionário	121
Dossiê de fichas	99
Computador	79
<i>Internet</i>	79
Manual adoptado	27
Gramática	27
Livro de exercícios adoptado	24
Caderno diário	24
Outros manuais escolares	19
<i>DVD</i>	17
<i>CD</i>	17
Revistas	15
Livro	12
Imagens	6
Guia de conversação	6
Cartas	5

Quadro 17 – Materiais seleccionados

Durante as aulas de aprendizagem autodirigida os alunos eram totalmente livres para atenderem à esfera dos seus interesses, necessidades, motivações e expectativas individuais. A sala de aula passou a ser vista como um espaço onde se procura e produz conhecimento e, no meio deste labor saudável de aprender, o meu papel passou a ser, cada vez mais, o de mediadora e orientadora, que auxilia na procura, selecção e validação de informação. Neste processo, é notório que o aluno assume o papel principal: aprende a participar nas decisões pedagógicas e desenvolve hábitos de auto-aprendizagem e monitorização do seu

desempenho, visão consubstanciada no paradigma accional do ensino das línguas estrangeiras. Esta percepção também é corroborada pelas palavras dos *meus* alunos na resposta à pergunta – *Achas importante que os alunos participem nas decisões acerca da aprendizagem? Porquê?* – (questão E). Os *meus* alunos sabem que a sua participação é marcante e nas suas palavras transluzem conceitos básicos de uma escola democrática, como motivação, segurança, confiança, vontade, direito de participação:

“assim sentimo-nos motivados e mais seguros. Assim, podemos dizer também as dificuldades que temos”

“os alunos ao se exprimirem sobre as aulas falam também sobre a sua aprendizagem e aprendem a evoluir”

“assim eles sentem-se mais motivados e mais confiantes para fazer as tarefas da aula”

“nós é que decidimos o que fazemos, por essa razão participamos com mais vontade”

“ao tomar uma decisão temos mais confiança em nós”

“dão-nos mais atenção”

“ao darmos opiniões podemos melhorar as aulas”

“os alunos devem dar as suas opiniões, sentem-se mais à vontade a fazer aquilo que gostam”

“quando todos participam nas decisões da aula, todos sentem mais vontade na aprendizagem”

“o aluno tem o direito de participar e se expressar sobre a sua aprendizagem”

Este *nosso* novo espaço de trabalho, ao dar um enfoque particular à “ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1981: 3) e aos momentos de negociação pedagógica, leva os alunos a sentirem-se mais co-responsabilizados pelas suas acções. Como afirma Gibbons, “Freedom is given as responsibility is taken” (2008: 6). Já nas suas primeiras reflexões, constantes no seu *Roteiro de Aprendizagens*, se verifica que os alunos assumem sem medo que, por vezes, não deram o seu melhor, reconhecendo a necessidade de um maior empenho da sua parte.²⁸ As suas respostas na mesma questão do questionário também deixam transparecer que eles se sentem “na obrigação” de cumprir as decisões e as regras, na medida em que reconhecem que a sua voz é ouvida, valorizada e respeitada:

²⁸ Por exemplo, o aluno A13, no seu *Roteiro de Aprendizagens*, escreve: “Escolhi fazer a ficha para poder treinar o meu vocabulário (...) fui ao dicionário e aprendi a escrever e a dizer novas palavras. Não dei o meu melhor, sei que posso dar mais e acho que preciso de não me distrair tanto com pequenas coisas.”

“desde que continue a existir regras e não muitas brincadeiras. Também é importante porque assim os alunos sentem-se mais à vontade, mais motivados, responsáveis e mais confiantes”

“as decisões devem ser tomadas em conjunto, porque assim todos têm de cumprir as suas responsabilidades”

“todos os alunos devem dar a sua opinião e assim também temos responsabilidade nos nossos resultados”

“porque depois sinto que o devo cumprir. Os alunos devem ter direito de participar nessas decisões”

“sentimos que a nossa opinião conta”

“assim sentimos que os professores ouvem a nossa opinião”

“assim sentimos que os professores valorizam o que dizemos”

“assim sinto-me mais responsabilizado e mais motivado”

“assim estamos “livres” e podemos escolher o que fazer, mas também somos mais responsáveis pelos nossos resultados”

Este questionário serviu para constatar, mais uma vez, que apenas pedagogias, à semelhança da *nossa*, que contemplem processos de diálogo, consciencialização e responsabilidade partilhada possibilitam diluir as desigualdades e as arbitrariedades existentes no contexto educativo. Na realidade, a experiência pautou-se sempre por processos cíclicos de auto-regulação, que respeitaram as três fases da aprendizagem académicas sugeridas por Zimmermann (1998): (1) *antecipação e preparação* quando se planearam e negociaram todas as estratégias desenvolvidas, (2) *execução e controlo volitivo* presente em todas as aulas de aprendizagem autodirigida e (3) *auto-reflexão*, que aconteceu aquando do preenchimento dos seus *Roteiros de Aprendizagens* e de todos os questionários administrados, e mesmo nos momentos de auto-correcção das suas fichas de trabalho.

Quando informados de que a recolha de dados para o projecto de dissertação ia terminar, os alunos pediram-me, mesmo antes de preencherem o questionário final²⁹, para continuarmos com as aulas de aprendizagem autodirigida, o que já estava previsto. Contudo, não queriam deixar de ter também aulas “normais”, o que se comprova nas suas respostas à última questão. Em uníssono, sinalizaram a segunda opção – *ter aulas de aprendizagem*

²⁹ Eles já tinham manifestado esta sua preferência aquando da reflexão conjunta sobre a visita de estudo realizada à Escola da Ponte.

autodirigida e aulas normais como até agora – como sendo o melhor para a sua aprendizagem do Inglês, defendendo, por exemplo, que:

“os professores não sabem as dúvidas todas e para uns as aulas autodirigidas são importantes e para outros as aulas normais são mais importantes”

“nas aulas autodirigidas aprendemos bem sozinhos mas se não ouvirmos a explicação da professora é mais difícil aprender”

“assim sinto-me mais capaz”

“se só tiver aulas autodirigidas não conseguiria aprender a matéria e se só tivermos aulas normais não teria oportunidade para desenvolver a nossa organização, autonomia”

“ambas são importantes na aprendizagem do Inglês e complementam-se”

“assim não nos atrasamos na matéria do programa de 7^o ano”

“aprendemos muito nas aulas autodirigidas e nas aulas normais cumprimos a matéria do programa”

“ambas são importantes para o aumento do nosso conhecimento geral”

“nas aulas normais podemos dar a matéria e nas aulas autodirigidas podemos esclarecer dúvidas”

“assim também podemos cumprir o programa e eu também aprendo mais com as duas aulas”

“as duas são importantes para a nossa vida”

Esta escolha dos alunos mostra a valorização da abordagem seguida por oposição à opção – *só aulas normais* –, que é a que eles conhecem da aprendizagem do Inglês dos anos anteriores. Parece-me evidente que as percepções dos alunos, tal como a dos professores, são fortemente condicionadas pelas suas vivências, crenças, valores e conhecimentos. Assim, a razão de nenhum aluno ter optado pela opção 1 – *ter só aulas de aprendizagem autodirigida* – pode estar condicionada pelo facto de terem tido aulas leccionadas em função dos conteúdos temáticos e gramaticais propostos pelo programa e nunca terem experimentado esta modalidade. Todavia, devo dizer que me senti reconfortada por esta escolha dos alunos, pois reforça a minha convicção inicial de que o professor, para obter resultados mais sólidos, não deve fazer mudanças radicais de um dia para o outro, nem impor a sua ideologia. Dickinson defende:

“Sometimes we language teachers adopt methods and techniques because they are in vogue (...) Learners do not achieve autonomy by being told to, nor by being denied conventional class teaching; in these ways are they likely only to achieve failure. Autonomy is achieved slowly, through struggling towards it, through careful training and careful preparation on the teacher’s part as well as on the

learner's, and the first stage in this process is the liberalization of the classroom to allow the development of learner independence and learner responsibility." (1987: 1-2)

É importante salientar que os alunos mostraram, desde o início da experiência, uma grande preocupação pelo cumprimento do programa. Esta preocupação esteve também presente nas suas reflexões escritas³⁰, bem como nos diálogos em sala de aula: “ó professora, estamos atrasados em relação às suas outras turmas do sétimo ano?”³¹. Esta ideia poderá estar associada ao facto de a maioria destes alunos querer prosseguir estudos e sentir essa inquietação por parte de alguns dos seus professores. De facto, é inegável que, na sala dos professores, frases como “com tantas actividades extra-curriculares não vou conseguir cumprir o programa” e “tenho de avançar com a matéria se não quero atrasar a planificação anual da disciplina” são uma constante. Assim, esta abordagem pedagógica híbrida, ao permitir conciliar as exigências do sistema com a promoção da autodirecção, parece ter sido essencial do ponto de vista da aceitação de todos os intervenientes directos e mesmo indirectos desta investigação: eu, no meu novo papel duplo de professora e investigadora; os *meus* alunos e respectivos encarregados de educação; e os membros da Direcção e restantes professores da minha escola.

Ao longo de toda a *nossa* história, os alunos foram mostrando uma receptividade cada vez maior e um entusiasmo crescente, o que beneficiou bastante o desenrolar de todo o processo. Allwright e Bailey sublinham a importância da receptividade no processo de aprendizagem:

“Whatever the teacher plans in terms of classroom atmosphere (...) the end result can be better discussed in terms of the state of receptivity (or, negatively, of ‘defensiveness’) of the learners during the lesson. By receptivity we do not mean merely a passive acceptance; rather we mean an active openness, a willingness to encounter the language and the culture(s) it represents. As van Lier has pointed out (personal communication), receptivity as a psychological state is probably a range on a continuum of attitudes and purposeful behavior, whose two poles could be labeled as ‘reactive’ and ‘proactive’ behavior.” (1991: 23)

Estes autores elencam 8 áreas de receptividade por parte dos alunos: receptividade (1) à língua e cultura alvo; (2) ao professor enquanto pessoa; (3) aos outros alunos; (4) à maneira

³⁰ Por exemplo na reflexão escrita intermédia (anónima) um dos alunos menciona que “Uma das desvantagens é que podemos ficar um pouco atrasados nas matérias do programa”.

³¹ Esta pergunta feita pelo aluno A11 foi retirada do meu caderno de investigação.

de ensinar do professor; (5) ao conteúdo programático; (6) aos materiais; (7) à ideia de ser um aluno de línguas com sucesso; (8) à ideia de comunicar com outras pessoas. Contudo, eu acrescentaria mais uma: a receptividade ao esforço, coragem e persistência necessários para a mudança, cuja ausência constituiria um constrangimento e que me preocupou desde o início da experiência.

Como já foi referido anteriormente, mesmo depois da fase de recolha de informação, foi dada continuidade à abordagem pedagógica híbrida até ao fim do ano lectivo. Esta 3ª fase correspondeu a mais um conjunto de 5 aulas de aprendizagem autodirigida, tendo os alunos preenchido mais um *Roteiro de Aprendizagens*, onde se confirma uma receptividade cada vez maior ao *nosso* esforço. O aluno A18, que era o único que apresentava nível 2 no ano transacto, aproveitou as aulas de aprendizagem autodirigida essencialmente para treinar e consolidar os tópicos gramaticais e temáticos leccionados nas aulas “normais” e alargar o seu leque vocabular. Na última reflexão do seu Roteiro, afirma:

“esforçei-me e consegui tirar 3. Que venha a 4ª, 5ª e 6ª fase!”

Os alunos A1, A11, A13, A14 e A26 aproveitaram esta reflexão do Roteiro (dia 16 de Junho de 2011) para reforçarem, mais uma vez, a vontade de dar continuidade às *nossas* aulas:

“Em geral aprendi muito com estas aulas autodirigidas. Foi uma experiência excelente, gostava de continuar com estas aulas e esta professora”

“Gostei desta experiência acho que me ajudou no Inglês e muito. Gostava de continuar para o ano”

“Espero que para o próximo ano possamos ter aulas destas”

“Eu e o meu grupo escolhemos fazer uns jogos sobre rotina e profissões, esforçoi-me muito. Hoje como é a nossa última aula do ano, queria que a professora Ana Teixeira continuasse a ser nossa stora e que continuássemos com estas aulas, pois aprendemos muito”

“Para o ano bem que devíamos continuar com estas aulas”

Mesmo o aluno A8, que na fase de introdução deste projecto estava muito renitente quanto à possibilidade de se criar um espaço dentro da sala de aula onde os alunos poderiam escolher o que necessitam e/ou gostam de fazer, só vendo a possibilidade de o fazer em Estudo Acompanhado, escreve:

“Correu bem pois superei todos os desafios, mas claro dando o meu melhor. Aprendi um pouco mais mas acredito que vai ser útil no futuro. Não tenho nada a melhorar apenas rezar para ter aulas destas para o ano outra vez”

Esta ideia de acolher o desafio, referida na reflexão do aluno A8, é muito importante. Como sublinha Gibbons, “Challenge is an invitation to break out of limits, to exercise one’s strength, to know one’s power” (2008: 7). O aluno A20 que, como relatado na narrativa, fazia fichas para os seus colegas resolverem, foi “um caso de *empowerment*” (Menezes, 2009: 89) no que se refere ao acolher o desafio. Já no 3º período, fora da fase de recolha de dados, comentou: “ó professora, já vi no livro que vamos dar o *Past Continuous* e eu já sei como se forma.”³² Perguntei-lhe se queria ser ele a introduzir esse tópico gramatical à turma numa aula “normal”, ao que ele respondeu que sim. Este aluno, na avaliação da última aula do ano lectivo, escreve:

“Esta aula, que foi a última, estive a aplicar os conhecimentos sobre o ‘Past Continuous’. Nas aulas anteriores estive a leccionar esta matéria aos meus colegas e hoje apliquei-a em novas situações (...) Para o próximo ano lectivo (2011/2012), espero que possamos continuar com este tipo de aulas, foi muito boa esta proposta, pela directora de turma, feita. Gostei muito destas aulas, acho que aprofundei muito os conhecimentos/competências do 7º ano”

Concordo totalmente com Menezes quando defende que:

“(...) os alunos são aquilo que nós, professores, os ajudamos a ser. Se queremos alunos que não esperem que o professor lhes diga como o Universo se move – como era o caso destes alunos no início do projecto –, se queremos alunos que sintam curiosidade em espreitar pelo telescópio, então temos de lhes mostrar o céu e encantá-los com as estrelas.” (2009: 119)

Foi na etapa da descoberta, que iniciou toda a experiência, que desencadeámos a contemplação do céu e das estrelas. Ao escrever as últimas palavras da dissertação, no capítulo seguinte, recordei esse momento e senti um impulso para voltar a abrir o meu caderno de investigação e redigir uma reflexão final:

“Não podemos silenciar os nossos alunos se queremos iniciar processos de mudança, transformação e emancipação. Só o confronto de diferentes perspectivas e ideias é que poderá conduzir à realização de práticas re(ide)alistas mais consistentes com as convicções pessoais de TODOS. Ao ouvi-los e transcrever as videograções ficava verdadeiramente maravilhada com as

³² Esta frase foi retirada do meu caderno de investigação.

suas formas de se verbalizarem e definirem conceitos (A21: '[objectivo] é o que nós queremos que dessa aula viesse para nós'; A11: '[ser passivo] é não criticar, estar sempre à espera que os outros façam, só ouvir (...) mesmo que as coisas estejam mal, não se diz nada'...). Muitos leitores poderão pensar: que explicação tão simplista, mas eu digo, que explicação tão sentida e autêntica. Mesmo para nós, professores, é difícil conseguir explicitar claramente todas as nossas ideias e sentimentos.

Em sala de aula, só o professor tem o poder para dar poder. Esta ideia encontra também expressão numa passagem do diário de Vieira: '(...) sempre me recusei a aceitar, para mim, a máxima de que 'saber é poder'. Prefiro acrescentar outras coisas à máxima e acreditar, por exemplo, que 'saber é poder saber mais', ou 'saber é poder saber com os outros', ou 'saber é poder saber que ainda não se sabe o que se quer saber' (...) Quando alguém usa o saber como meio de subjugar alguém, ambos perdem o verdadeiro poder do saber: o poder de libertar e de unir' (2005: 125). O entusiasmo manifestado pelos meus alunos e a sua satisfação por serem ouvidos faz-me questionar: que legitimidade têm os professores quando nunca ouvem os seus alunos e simplesmente impõem o seu poder?

Aprendi muito com o meu silêncio e enriqueci imenso com as vossas vozes. Obrigada!" (reflexão realizada a 9 de Julho de 2011, no meu caderno de investigação)

Para concluir, gostaria de dizer que não devemos ter medo de "mostrar o céu" aos alunos nem fugir dos desafios, e esta ideia deve-lhes ser transmitida através do exemplo. Com esta *nossa* experiência, eu e os *meus* alunos aprendemos a enfrentar desafios, não ter medo de correr riscos e de pôr em causa o que fazemos e como fazemos, criar espaços para falar de constrangimentos e sugestões de melhoramento das aulas, explicitar o que está implícito, tomar em consideração os saberes e as estratégias dos outros, e enriquecer com a partilha: "As a group, teacher and learners work towards new understandings; what is learned, being investigated and shaped through a shared process becomes knowledge that is diverse, dynamic and open to new possibilities" (Breen & Littlejohn, 2000: 22-23). Todos os educadores deveriam ousar práticas mais inovadoras e aprender a abandonar rotinas de ensino dominadoras e reprodutoras. À semelhança de um *bricoleur*, deveriam aceitar viver com uma sensação de "incerteza curiosa" que os leve a indagar a prática através de abordagens ecléticas, fazendo da pedagogia um terreno exploratório (Kincheloe, 2007: 51). Nesse sentido, passam a ser professores-investigadores, colocando em jogo a sua experiência passada e a sua visão do que a educação é, deve e poderá ser, à medida que imaginam um território futuro que desconhecem e que, apesar de lhes causar sentimentos ambivalentes de entusiasmo e receio, desejam explorar (Vieira & Neves, 2011: 559).

Esta experiência de negociação e autodirecção pode ser transferida para outra sala de aula com outros sujeitos. No entanto, não devemos esquecer que "Instead of claiming that

whatever has been discovered must be true of people in general, a naturalistic enquirer will claim that whatever understanding has been gained by an in-depth study of a real-life classroom may illuminate issues for other people” (Allwright & Bailey, 1991: 51). Desta forma, cada professor terá de ouvir os seus alunos e analisar cuidadosamente o contexto em que se encontra inserido para depois conseguir encontrar o seu próprio caminho na tentativa e esperança de alcançar consensos nas decisões pedagógicas. Não só os contextos de acção são diversificados, como não existe um método único para desenvolver a autonomia dos alunos:

“Even if teachers are reflective and conscious of what they are doing in the classroom, they need to be resilient to act against mainstream attitudes, preconceptions of learning and traditional beliefs about teacher and learner roles. On the other hand, it is rewarding and highly motivating to see that the development of learner autonomy enables us to respond to the ways in which learner’s actually acquire language and that they are able and willing to take charge of their learning. Teaching becomes meaningful when promoting successful learning and motivating learners. However, there is no single way of putting learner autonomy into action. Every teacher has to find his or her own way together with the learners.” (Trebbi et al., 2008: 171-172)

No capítulo seguinte, sintetizo as conclusões do estudo e faço algumas considerações finais e propostas de aplicação em contexto escolar, quer para mim quer para outros investigadores que estejam interessados em práticas pedagógicas mais democráticas.

Conclusões e Considerações Finais

“A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...). É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (Freire, 1996: 33- 34)

É inegável que o mundo actual exige aos seus cidadãos a capacidade de se moldarem a uma realidade em mudança permanente e que os alunos devem estar envolvidos neste constante movimento de busca. Pérez Gómez afirma que o “mundo social não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu carácter inacabado e construtivo” (2007: 102). Na educação nada está acabado e concluído e, sendo a sala de aula um microcosmo da sociedade, as atitudes de construção do conhecimento e da aprendizagem irão necessariamente perpassar para a vida activa do aluno como membro de uma sociedade em constante mudança. Também o Projecto Educativo de Agrupamento onde o estudo de caso se desenrolou defende que:

“O mundo actual exige aos seus cidadãos a capacidade de se ajustarem a uma realidade em mudança constante; a sensibilidade para compreenderem a fragilidade do nosso ambiente e a qualidade delicada do trabalho humano (...). Estes horizontes de aprendizagem perseguem-se melhor num ambiente que se construa como uma comunidade democrática, justa e libertadora.” (Agrupamento Vertical de Rebordosa, 2009a: 3)

Aos alunos deve ser dada a oportunidade de compreenderem que o “curriculum taught is just one of countless ways of approaching a particular subject matter” e que “all curricula come from somewhere” (Kincheloe, 2003: 112). Freire e Shor falam dos “currículos falsamente neutros” baseados em aulas expositivas que educam o estudante para observar as coisas sem as julgar e para ver o mundo na perspectiva do consenso oficial, sem o questionar, perpetuando desta forma, o *status quo* (1987: 16). Rejeitando o conformismo e não receando enfrentar incertezas, receios, dilemas e tensões, a finalidade desta investigação foi a de questionar, inovar e compreender o potencial de uma pedagogia negociada relacionada com a noção de cultura de participação e responsabilidade partilhada, que ambicionou um

processo de ensino e aprendizagem informado, significativo e democrático em que a professora ensinou a pensar e o aluno aprendeu a aprender para desenvolver uma atitude crítica e a capacidade para tomar decisões. Tornou-se bem evidente que a negociação pedagógica e as aulas de aprendizagem autodirigida, que tiveram em consideração as reais necessidades, motivações intrínsecas e interesses dos alunos, favoreceram a sua participação activa – *sense of agency* (Williams & Burden, 1997: 127) – no processo de aquisição e apropriação de conhecimentos, apelando à sua iniciativa, responsabilidade e capacidade de escolha e de descoberta pessoal. A negociação pessoal e interactiva esteve sempre presente ao longo de toda a experiência, pois os alunos foram não só incentivados a dar o seu próprio sentido a todo o processo, mas também a partilhar interpretações e significados nas diversas fases da experiência vivenciada: “the students learned that communication is negotiation, and they got to reflect on the important relationships between socialization, language and thought” (Nunan, 1996: 18). Ao situar-se ao nível do discurso, esta negociação de sentidos é colocada ao serviço da negociação procedimental, que se relaciona directamente com a participação do aluno na tomada de decisões e o desenvolvimento da autodirecção na aprendizagem.

Note-se que as noções de autonomia e de negociação pedagógica colocam o professor no “palco central” (Vieira, 2009b), na medida em que tudo depende da sua vontade e predisposição para ser agente de transformação. O professor tem o poder de dar poder aos seus alunos, contagiá-los com o seu entusiasmo, e desta maneira incentivá-los a juntarem-se a ele no palco da pedagogia re(ide)alista. A esse propósito Shor refere: “My best course of action has so far been to use my authority to organize a transformation, step by step” (1996: 20). Esta transformação começa na sala de aula. Estando esta investigação inserida numa visão humanista da educação, acredito, à semelhança de Williams e Burden, que o processo de ensino e aprendizagem deve ser sempre *person-centred* (1997: 63), isto é, o aluno e o professor devem encontrar-se permanentemente envolvidos num processo de evolução e mudança.

No momento em que o nosso quadro educacional é tão instável e a profissão docente tão desvalorizada, a minha narrativa pretende ser mais uma voz que alerta para a urgência de recriar a esperança, mantendo sempre acesa *A Paixão pelo Possível* (Almeida, 1998). Aqui, a

paixão é vista “como desejo, coragem, esforço, desafio, luta, aquilo que impulsiona cada ser humano para superar-se e transcender-se” (op. cit.: 22). De acordo com Bodgan e Biklen, em investigação, a autodisciplina não é suficiente: “Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal” (1994: 86).

Não posso dizer que foi fácil conciliar a tarefa de investigadora com a de professora de cinco turmas e que desempenhou vários cargos: directora de turma, directora de curso de uma turma de curso profissional e subcoordenadora de Inglês do 3º ciclo e secundário. Realizar uma experiência empírica inovadora, que rompeu com as minhas rotinas, e redigir uma narrativa num reduzido espaço de tempo, sem qualquer redução da carga horária semanal, foi um grande desafio e exigiu muito esforço, persistência e trabalho. Como não queria procrastinar mais o sonho de realizar uma investigação no meu contexto de trabalho, para desta forma mudar a *noossa* realidade, tornou-se imperativo acreditar nas palavras sábias de São Francisco de Assis: “começo por fazer o que é necessário, depois o que é possível. E de repente estarei a fazer o impossível.”

A minha intenção futura é aplicar esta pedagogia re(ide)alista na(s) minha(s) turma(s) de cursos profissionais, na medida em que o programa destes cursos, ao contrário do da turma deste projecto, consiste num sistema modular, que “permite maiores níveis de negociação e flexibilização de tempos e métodos de trabalho e aprendizagem” (Menezes, 2009: 10). Foi um grande desafio ter implementado esta experiência de aprendizagem autodirigida recheada de momentos de negociação numa turma de ensino regular, mas, mesmo assim, pretendo dar continuidade a este trabalho. Tenho consciência de que uma das suas limitações residiu no facto de se tratar de uma experiência isolada no currículo dos alunos. Seria interessante alargar esta experiência, de focalização unidisciplinar, à aprendizagem de outras disciplinas ou, pelo menos, de outras línguas. O ideal seria construir uma comunidade de partilha formada por diversos professores do mesmo conselho de turma, que ambicionassem “work to gain greater power for themselves and their students” (Benson, 1996: 32). Quem sabe um dia na minha escola se crie uma comunidade onde todos saibam que há muito a fazer nas zonas intermédias entre o real e o ideal e que é imperioso encurtar a distância entre a realidade e os ideais, através da extensão dos limites da zona de possibilidades, para que a

educação escolar possa ser mais racional, justa e satisfatória (Jiménez Raya et al., 2007: 51). Os professores são os mediadores entre a teoria e a prática e devem tentar interpretar os seus contextos reais para os conduzir para a zona das possibilidades. São várias as questões que assaltam a minha mente: Será possível fazer esta viagem re(ide)alista com mais professores de uma turma? Será que consideram que valeria a pena o esforço de integrarem uma experiência colegial no Projecto Curricular de Turma? Será que estariam dispostos a envolver os alunos na planificação do seu currículo e a partilhar as suas histórias? Não sei, pois tenho consciência de que existem diversos constrangimentos institucionais e organizacionais que dificultam a acção dos professores, sendo de destacar, entre outros: a escassez de tempo e de espaços para um trabalho mais colaborativo, a falta de incentivos e as solicitações excessivas às escolas e aos seus sujeitos.

Breen e Littlejohn afirmam que, em experiências como esta, os alunos podem oferecer resistência a desempenhar um papel de responsabilidade que exige esforço e persistência. Eles podem estar “satisfied with the way things were before and still are in other subjects” (2000: 123). Contudo, quando os *meus* alunos foram informados do término da fase de recolha de dados da experiência, pediram-me em uníssono para continuarmos com as aulas de aprendizagem autodirigida, demonstrando mesmo a vontade de estender esta experiência a outras disciplinas e revelando uma postura muito proactiva. O aluno A21 sugeriu mesmo: “ó professora, nós poderíamos, como os alunos que nos guiaram na Escola da Ponte, explicar aos nossos outros professores como funcionam as aulas de aprendizagem autodirigida”. E o aluno A15 acrescentou: “também poderíamos explicar aos alunos da nossa escola.”³³

Apple e Beane (2000) compactaram as histórias de quatro escolas públicas de diferentes comunidades dos Estados Unidos – *Central Park East Secondary School* (Estados Unidos), *Rindge School of Technical Arts*, *Marquette Middle School* e *La Escuela Fratney*. Estas escolas desenvolveram, com sucesso, práticas educacionais democráticas e críticas nos seus currículos, relembrando que movimentos *bottom-up* podem gerar a força impulsionadora da mudança. A participação dos professores na investigação educacional, para além de

³³ As frases dos alunos A15 e A21 foram proferidas aquando da reflexão conjunta sobre a visita de estudo à Escola da Ponte.

favorecer o diálogo com os investigadores académicos, é crucial para estabelecer a articulação entre o ensino e a investigação:

“Nas escolas democráticas, tais conhecimentos não provêm exclusivamente de ‘elites’ localizadas fora da escola, como os investigadores académicos. De maior interesse é o conhecimento que os professores produzem por si próprios através da investigação-acção e da prática do diálogo. Isto não significa que outras fontes de conhecimento profissional não sejam válidas ou mesmo úteis; significa que não são as únicas fontes de ideias válidas.” (op. cit.: 46)

“Se é verdade que nem toda a investigação em didáctica tem de envolver os professores, ou que nem todos os professores têm de ser investigadores, também será verdade que só a investigação que envolve os professores pode esperar ter repercussões mais directas e duradouras nas escolas, ou seja, o grau de intervenção da didáctica na transformação das práticas escolares será tanto mais elevado quanto mais elevada for a participação dos professores na construção do saber didáctico.” (Vieira, 2002a: 44)

“Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas (...) El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos.” (Contreras & Pérez de Lara, 2010: 33)

O projecto aqui relatado, envolvendo o desenho e avaliação de uma experiência de natureza prática, almejou aliar propósitos de educação com propósitos de supervisão, formação e investigação. Os construtivistas críticos sustentam esta noção de que a investigação e a pedagogia são inseparáveis quando alegam que uma dimensão-chave do construtivismo crítico compreende a complexa inter-relação entre o ensino e a aprendizagem, a produção de conhecimento e o acto de investigação (Kincheloe, 2006: 10).

Máximo-Esteves afirma que uma investigação, para ter mais credibilidade, exige não só a triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas, mas também a divulgação do processo e dos resultados da investigação realizada (2008: 8). Pertencer a uma comunidade de aprendizagem e partilha de professores e investigadores como é o caso do GT-PA, que promove a integração entre o ensino e a investigação e estreita a relação entre a escola e a universidade, impulsiona a partilha e disseminação de trabalhos que não dependem exclusivamente da agenda dos investigadores académicos mas servem também as reais necessidades e interesses dos professores e seus alunos (Vieira, 2002a; 2009a; 2009b). Quando nós, professores, relatamos, expomos e examinamos as nossas teorias pessoais no

seio de grupos de outros colegas, há mais hipóteses de aprendermos uns com os outros e termos uma palavra a dizer acerca do desenvolvimento da nossa profissão (Zeichner, 1993: 21-22).

Todos os educadores democráticos deveriam querer ser agentes de transformação social e “entrar na corrida de estafetas, onde cada atleta recebe um testemunho e o leva, esforçadamente, a outro atleta, que se ultrapassa a si próprio para, por sua vez, o entregar ao atleta seguinte” (Cardoso et al., 2010: 7). Os “testemunhos” sobre a autodirecção na aprendizagem do Inglês num curso profissional e a negociação pedagógica na educação em línguas, que me foram passados pelas “atletas” Menezes (2009) e Silva (2009), respectivamente, juntamente com o meu, constituem um estímulo para a ideia de que estas práticas mais inovadoras, apesar de complexas e escassas no dia-a-dia das nossas escolas, são desejáveis, possíveis e compensatórias.

Dewey fala da contribuição das viagens realizadas pelos diversos exploradores para o aperfeiçoamento do mapa. Este mapa serve como um guia e uma orientação para futuras experiências e evita desvios inúteis. Analisando os caminhos mais ou menos tortuosos e sinuosos traçados pelos exploradores, podemos retirar para a nossa viagem os benefícios dos resultados das suas explorações (2002: 169-170). Os nossos “testemunhos” juntos e a comparação dos diversos “mapas” não substituem a experiência pessoal de cada viagem real, mas podem reforçar a colectivização progressiva de uma pedagogia para a autonomia dos sujeitos nas escolas, de forma a construir um conhecimento mais sólido acerca do valor educativo das práticas profissionais.

Williams e Burden ressalvam que cada situação é única: “what actually goes on in the classroom will reflect a combination of teacher’s and learner’s beliefs about learning the language and the ultimate purpose of education, as well as the unique way in which a particular lesson is socially constructed by teacher and learners” (1997: 207). Não é possível depender de generalizações sobre métodos ideais de ensino ou da uniformização dos processos de ensino aprendizagem (Contreras, 2002: 114-115). Para Stenhouse, o ensino é uma arte que só pode ser melhorada através da experimentação crítica de novas práticas, não esquecendo as características únicas e singulares de cada turma, cada aluno e cada

situação educativa. Este educador defende que o professor deveria actuar como um investigador da educação para, desta forma, ser capaz de criar o seu próprio currículo, currículo este que ele compara com uma receita culinária que deve ser experimentada e adaptada à natureza única de cada contexto:

"A curriculum, like the recipe for a dish, is first imagined as a possibility, then the subject of experiment. The recipe offered publicly is in a sense a report on the experiment. Similarly, a curriculum should be grounded in practice. It is an attempt so to describe the work observed in classrooms that it is adequately communicated to teachers and others. Finally, within limits, a recipe can be varied according to taste. So can a curriculum." (1975: 4-5)

Evocando a temática do 4º encontro do GT-PA, podemos dizer que é preciso (re)construir a esperança na educação (Vieira, 2008). Enquanto professora-investigadora, percorri o meu caminho sempre com esperança: "to hope is to believe in possibilities" (van Manen, 1990: 123). Cada vez que interagia em contexto de sala de aula com os *meus* alunos, negociando com eles o possível, juntos íamos definindo o *nosso* mundo real. Acresce ainda dizer que, à semelhança de Bodgan e Biklen, também eu acredito que na investigação qualitativa as pessoas activas podem e devem não só modificar o seu "mundo real", mas também afectar o comportamento dos outros:

"Os professores e os seus alunos definem conjuntamente o mundo real de cada vez que interagem diariamente nas salas de aula. Ainda que o possível seja negociado com base em limites inerentes à hierarquia escolar, a recursos disponíveis e a bases culturais de entendimento, o modo como professores e estudantes se definem mutuamente e as formas que os contextos educativos assumem tornam-se transacionais (Sarason e Doris, 1979). A nossa crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os participantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham. As competências inerentes à investigação qualitativa, ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem num mundo mais compatível com as suas esperanças." (1994: 284-285)

O apelo final que faço a futuros professores investigadores é o de desenharem e vivenciarem os seus projectos e redigirem as suas narrativas com um lápis... um lápis partido (Vieira, 2006b), adaptando, como eu, as metáforas do lápis partido à sua própria experiência de investigação (ver quadro 18).

<i>BREAKING THE PENCIL AS YOU WRITE – RISK-TAKING</i>
Permitindo a negociação pedagógica e a aprendizagem autodirigida
Não receando enfrentar medos, angústias e críticas
<i>WRITNG WITH A BROKEN PENCIL – PERSISTENCE</i>
Levando os alunos a acreditarem que são capazes
Aprendendo a dar tempo ao aluno para ele desenvolver um processo de descoberta pessoal
<i>WRITING IN SPIE OF THE BROKEN PENCIL – RESISTANCE:</i>
Arriscando uma experiência inovadora numa época de tanta controvérsia
Demonstrando que não há desculpas para a nossa inacção
<i>WRITING BECAUSE THE PENCIL IS BROKEN – SUBVERSION</i>
Contrariando o <i>status quo</i>
Questionando as práticas dominantes da escola
<i>WRITING IN ORDER TO BREAK THE PENCIL – SELF-DETERMINATION</i>
Fazendo da autonomia um vector da experiência pessoal e profissional
Acreditando na transformação conjunta dos sujeitos
<i>BREAKING THE PENCIL IN ORDER TO WRITE – EXPERIMENTATION & INQUIRY</i>
Transformando e investigando a própria prática
Despertando a curiosidade dos colegas e incentivando outros a fazerem o mesmo

Quadro 18 – Investigar com um lápis partido (adaptado de Vieira, 2006b)

Antes de pousar o meu lápis partido, o que devo escrever? Cheguei? Cheguei onde? Simplesmente estou num novo *real*... o *ideal* é intangível. Será que caminhar na zona intermédia das possibilidades leva a querer encurtar, cada vez mais, o tempo entre a satisfação da chegada e a necessidade de uma nova partida? Se sim, que não seja a minha partida, mas a *nossa* partida!

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa (2009a). *Projecto educativo de agrupamento 2009-2012*. Rebordosa.

Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa (2009b). *Projecto curricular de agrupamento 2009-2010*. Rebordosa.

Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa (2009c). *Projecto curricular de turma - 7ºX 2010-2011*. Rebordosa.

Alarcão, I. (1996). “Ser professor reflexivo”. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 172-189.

Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Almeida, J. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.

Almeida, C., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F. & Marques, D. (1995). “Do processo de observação à reconstrução da interacção de professores de língua estrangeira”. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 125-133.

Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições Asa.

Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa.

Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

Argyris, C. Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bassey, M.** (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Batzle, J.** (1992). *Portfolio assessment and evaluation: developing and using portfolios in the classroom*. California: Creative Teaching Press.
- Benson, P.** (1996). "Concepts of autonomy in language learning". In Pemberton, R., Li, E., Or, W. & Pierson, H. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 27-34.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Breen, M. P. & Littlejohn, A.** (eds.) (2000). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C.** (2001). *Individual freedom in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burton, D. M. & Bartlett, S.** (2005). *Practitioner research for teachers*. London: Sage Publications.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. A.** (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E.** (2000). *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, C. & Campos, J.** (2003). *Como abordar... o portefólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.
- Cohen, A.** (1999). "Language learning strategies instruction and research". In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds.). *Bayreuth contributions to glottodidactics 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 61-68.
- Comissão Europeia** (2005). *Draft common principles for teacher and trainer competences and qualifications*. Disponível em http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/Common_Principles_Draft0203005.pdf. Acessível a 17 de Agosto de 2010.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (orgs.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Costa, A. & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Cruz, S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

Cunha, M. V. (1998, 2ª ed.). *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Brasil: Editora Vozes.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Avon: The Bath Press.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, W. (org.) (2009). *Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Foley, J. (1994). *Scaffolding*. Disponível em

<http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf> . Acessível a 19 de Novembro de 2010.

Gibbons, M. (2008). *Empowering students to act: motivating students and teaching them to motivate themselves*. Disponível em <http://www.selfdirectedlearning.com/article2.html>. Acessível a 30 de Janeiro de 2010.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). "Naturalistic and rationalist enquiry". In Keeves, J. (ed.). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 81-85.

Guedes, P. (2009). *O portefólio no desenvolvimento de uma aprendizagem auto-regulada - um estudo de caso no 5º ano de escolaridade na disciplina de inglês*. Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press. (publicado em língua francesa pelo Conselho da Europa em 1979).

Holec, H. (1996). "Self-directed learning: an alternative form of training". In Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (eds). *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 75-127.

Jesus, M. H. (1995). "As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: contributos para uma prática auto-reflexiva". In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 125-133.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. University of Helsinki: Language Centre Publications.

Keiny, S. (2002). *Ecological thinking: a new approach to educational change*. Boston: University Press of America.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers – qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: RoutledgeFalmer.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Kincheloe, J. (2007). "Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa". In Kincheloe, J. & Berry, K. (eds.). *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 39-65.

Kjisik, F., Voller, P., Aoki, N. & Nakata, Y. (2009). *Mapping the terrain of learner autonomy: learning environments, learning communities and identities*. Tampere: Tampere University Press.

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 41-61.

Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Littlejohn, A. (1985). *Learner choice in language study*. ELT Journal, vol. 39, Issue 4, pp. 253-261. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/art/arthome.html>. Acessível a 10 de Junho de 2010.

Littlejohn, A. (1998). "Sharing decisions with students: some whys, hows, and how nots". In *Cambridge english for schools, level 4 teachers book*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em <http://www.andrewlittlejohn.net/website/art/arthome.html>. Acessível a 10 de Junho de 2010.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel –Edições Técnicas.

Macfarlane, B. (2009). *Researching with integrity: the ethics of academic enquiry*. New York and London: Routledge.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice: the discipline of noticing*. London: RoutledgeFalmer.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Menezes, C. (2009). *A autodirecção na aprendizagem do inglês – uma história num curso profissional*. Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas: ensino básico, 3º ciclo*. Lisboa.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa.

Mullen, C. (2005). *Fire & ice – igniting and channeling passion in new qualitative researchers*. New York: Peter Lang.

Nunan, D. (1996). "Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues". In Pemberton, R., Li, E., Or, W. & Pierson, H. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 13-26.

Pacheco, J. (2000). *Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal*. Disponível em <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevistas.asp> (Entrevista exclusiva para o portal educacional). Acessível a 2 de Dezembro de 2010.

Papert, S. (1997). *A família em rede (ultrapassando a barreira digital entre gerações)*. Lisboa: Relógio D'Água.

Paraskeva, J. (2007). "A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar". In Paraskeva, J. & Santomé, J. (eds.). *A concepção democrática da educação*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 5-26.

Paris, S. & Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.

Pérez Gómez, A. I. (2007, 4ª ed.). "Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa". In Gimeno Sacristián, J. & Pérez Gómez, A. I. (eds.). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

- Riley, P. (2003). "Self-access as access to 'self': cultural variation in the notions of self and personhood". In Palfreyman, D. & Smith, R. (eds.). *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 92-109.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: developing involvement and understanding*. Celtic Court: Open University Press.
- Saint-Exupéry, A. (2009, 31^a ed.). *O príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schön, D. (1986). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Schostak, J. & Schostak, J. (2008). *Radical research: designing and writing research to make a difference*. London and New York: Routledge.
- Schunk, D. (2008, 5^a ed.). *Learning theories: an educational perspective*. New Jersey: Person Prentice Hall.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power – negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University Chicago Press.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport: Bergin-Garvey.
- Silva, S. (2009). *A negociação pedagógica – um estudo de caso na educação em línguas estrangeiras*. Mestrado em Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Sinclair, B. (1996). "Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explicit'?" In Pemberton, R., Li, E., Or, W. & Pierson, H. (eds.). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 149-166.
- Sinclair, B. (2008). "Multiple voices: negotiating pathways towards teacher and learner autonomy". In Lamb, T. & Reinders, H. (eds.). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 237-268.

Smyth, J. (ed.) (1987). *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Teixeira, A. C. (1998). “O desenvolvimento da competência de comunicação oral: um projecto de investigação-acção”. In Vieira, F., Branco, G., Marques, I., da Silva, J., Moreira, M. A., da Silva & Silva, M. (orgs.). *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação, ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Universidade do Minho, pp. 403-406.

Teixeira, A. C. (2011). “A negociação numa pedagogia re(ide)alista: um estudo de caso na disciplina de inglês”. In Silva, J. L. C., Vieira, F., Oliveira, C. C., Morgado J. C., Almeida, J., Moreira, M. A., Melo, M. C. & Alves, P. (orgs.). *Pedagogia para a autonomia* (Actas do Congresso Ibérico e 5º Encontro do GT-PA). Braga: Universidade do Minho, pp. 117-126.

Teixeira, A. C., Neves, A. I., Serdoura, H. & Monteiro, I. (2010). *Leitura oral...qual é o drama afinal?.* Narrativa profissional desenvolvida no âmbito da disciplina de *Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica* do ano curricular do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras (não publicado). Braga: Universidade do Minho.

Thody, A. (2006). *Writing and presenting research*. London: Sage Publisher.

Tompkins, C. & McGraw, M. (1988, 2ª ed.). “The negotiated learning contract”. In Boud, D. (ed.). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page, pp. 17-39.

Trebbi, T., Arntzen, S., Danielsen, B. & Løhren, A. (2008). “Learner autonomy in the norwegian foreign language classroom: teacher initiatives towards an alternative way of learning”. In Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (ed.). *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, pp. 158-172.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.

Vieira, F. (1992). “Eu sei, tu sabes, nós sabemos? A negociação do saber na aula de língua estrangeira”. *Intercompreensão revista de didáctica das línguas*, vol. 2, pp. 23-42.

Vieira, F. (1995). “Pedagogia para a autonomia”. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE, pp. 53-68.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. (2002a). “Para uma redefinição do papel dos professores na investigação em didáctica”. In Mello, C., Silva, A., Moura Lourenço, C., Oliveira, L., Araújo e Sá, M. H. (orgs.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergências, condições de existência e modos de desenvolvimento* (Actas do I Encontro Nacional da SPDLL). Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 43-47.

Vieira, F. (2002b). “Back and ahead: issues and challenges”. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (orgs.). *Pedagogy for autonomy and english learning – proceedings of the 1st conference of the working group-pedagogy for autonomy*. Braga: Cied, Universidade do Minho, pp. 131-135.

Vieira, F. (2005). “Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores”. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, nº 2, pp. 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acessível a 5 de Junho de 2011.

Vieira, F. (2006a). “Exercícios de reflexão sobre...”. In Vieira, F. (org.). *Cadernos GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia) 4*. Braga: Universidade do Minho (ed. policopiada).

Vieira, F. (2006b). “Developing Professional Autonomy as... writing with a broken pencil”. *Independence newsletter of the IATEFL learner autonomy special interest group*, vol. 38, pp. 23-25.

Vieira, F. (2006c). "Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão". In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (orgs.). *No Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-44.

Vieira, F. (org.) (2008). *Cadernos GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia) 5*. Braga: Universidade do Minho (ed. policopiada).

Vieira, F. (2009a). "Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true?". *Innovation in language learning and teaching*, vol. 3 nº 3, pp. 269-282.

Vieira, F. (2009b). "Pedagogy for autonomy and teacher education – *putting teachers centre-stage*". In Vieira, F. (ed.). *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 15-38.

Vieira, F. (2010a). *Pedagogy for autonomy in language education: a re(ide)alistic practice*. Conferência apresentada na International TESOL Arabia Conference 2010, Dubai, Zayed University, Março.

Vieira, F. (2010b). "Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia". In Moreira, M. A. & Bizarro, R. (orgs.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 151-170.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.

Vieira, F. & Neves, A. I. (2011). "De professor a investigador: uma viagem de descoberta de sentidos da investigação, ao serviço da autonomia". In Silva, J. L. C., Vieira, F., Oliveira, C. C., Morgado J. C., Almeida, J., Moreira M. A., Melo, M. C. & Alves, P. (orgs.). *Pedagogia para a autonomia* (Actas do Congresso Ibérico e 5º Encontro do GT-PA). Braga: Universidade do Minho, pp. 559-567.

Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (1989, 2ª ed.). *Case study research: design and methods*. USA: SAGE Publications.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Zimmerman, B. (1998). "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models". In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, pp. 1-19.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário inicial (com levantamento de dados)

Looking back: how I see myself and my English learning experience

Este questionário visa conhecer-te melhor enquanto aluno de Inglês: não há respostas certas ou erradas. Reflecte na tua experiência anterior de aprendizagem de Inglês e responde às questões colocadas. Por favor, não deixes espaços ou questões em branco. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las!

A. Pensando na tua experiência anterior, como te descreverias enquanto aluno(a) de Inglês? Circula na escala o ponto que corresponde à imagem que tens de ti próprio(a).

<i>Motivado(a)</i>	5 (3)	4 (13)	3 (9)	2 (0)	1 (0)	<i>Desmotivado(a)</i>
<i>Confiante</i>	5 (0)	4 (13)	3 (11)	2 (1)	1 (0)	<i>Inseguro(a)</i>
<i>Capaz</i>	5 (7)	4 (11)	3 (6)	2 (1)	1 (0)	<i>Incapaz</i>
<i>Responsável</i>	5 (5)	4 (17)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	<i>Irrresponsável</i>
<i>Organizado(a)</i>	5 (6)	4 (11)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Desorganizado(a)</i>
<i>Trabalhador(a)</i>	5 (7)	4 (11)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	<i>Preguiçoso(a)</i>
<i>Participativo(a)</i>	5 (3)	4 (8)	3 (12)	2 (0)	1 (0)	<i>Passivo(a)</i>
<i>Disciplinado(a)</i>	5 (3)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	<i>Indisciplinado(a)</i>

B. Que ideias ou sentimentos associas às aulas de Inglês dos anos anteriores? Sublinha até 4 palavras.

Motivação (15) Espírito crítico (6) Autoritarismo (7) Desafio (19) Colaboração (14)
Aborrecimento (14) Passividade (14) Democracia (4) Rotina (2) Competição (2)

C. Na tua experiência anterior de aprendizagem de Inglês, quem era responsável pelas seguintes tarefas? Podes assinalar (X) mais do que uma resposta em cada tarefa.

	O(A) professor(a)	Os alunos	O (A) professor(a) com os alunos
1. Definir objectivos/metad de aprendizagem.	25	0	0
2. Seleccionar temas/assuntos a abordar.	25	0	0
3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas.	25	0	0
4. Escolher actividades/tipos de trabalho para realizar em casa.	25	0	0
5. Escolher materiais/recursos a utilizar nas aulas.	25	0	0
6. Escolher materiais/recursos a utilizar em casa.	23	19	0
7. Elaborar actividades/exercícios/materiais de aprendizagem.	25	0	0
8. Definir formas de trabalho (individual, par, grupo...).	25	0	0
9. Definir regras de trabalho em sala de aula.	25	0	0
10. Definir elementos de avaliação (testes, projectos...).	25	0	0
11. Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho.	25	0	4
12. Corrigir os trabalhos.	25	0	0
13. Classificar os trabalhos.	25	0	0
14. Decidir a classificação no final de período.	25	0	1

Obrigada pela tua colaboração!

Professora: Ana Teixeira

Anexo 2 - Questionário intermédio (com levantamento de dados)

As nossas aulas de aprendizagem autodirigida

Reflecte na nossa experiência de aprendizagem autodirigida e responde às questões colocadas: não há respostas certas ou erradas. Por favor, não deixes nenhuma questão por responder. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las!

1) Até agora, como te tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida? _____

2) Que vantagens têm em relação às outras aulas? _____

3) Que desvantagens têm em relação às outras aulas? _____

Obrigada pela tua colaboração!

Professora: Ana Teixeira

LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO INTERMÉDIO:

1) Até agora, como te tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?	Número de alunos
Bem	11
A melhorar/a fazer progressos/a aprender muito	6
Muito bem	5
Livre	5
À vontade/descontraído /sem receios	4
Criativo	2
Empenhado	1

2) Que desvantagens têm em relação às outras aulas?	Número de alunos
Treinar o que temos mais dificuldades/trabalhar as nossas dificuldades e fraquezas	6
Liberdade para rever e aprender novos tópicos e escolher a actividade	5
Recuperar matéria antiga/rever matéria	5
Aprender vocabulário/escolher fichas de trabalho	4
Fazer/aprender um pouco de tudo	3
Trabalhar as nossas dúvidas/ninguém fica com dúvidas	2
As aulas tornam-se mais divertidas e os alunos empenham-se mais	2
Podemos descontrair e não são cansativas	1
Não somos obrigados a fazer exercícios iguais para todos	1
Tornar-nos mais autónomos	1
Ter consciência que estamos a aprender/fazer progressos	1
Não ter aulas de rotina	1
Mesmo sem ter um plano de aula imposto pela professora, sinto que estou a aprender	1
Respeito pelas nossas formas de trabalho	1
Ter consciência que estamos a aprender	1
Mesmo sendo aulas mais descontraídas, aprendemos tanto ou mais do que nas aulas normais	1
Aprender e ao mesmo tempo fazer coisas de que gostamos	1
Trabalhamos mais do que nas outras	1
Aulas divertidas e aprendemos muitas coisas	1
Ter mais ajuda	1
Ninguém fica a perder: rever ou expandir	1
Não temos TPC e assim tenho mais tempo para estudar o que tenho mais dificuldades	1

3) Que desvantagens têm em relação às outras aulas?	Número de alunos
Nenhuma	16
Algun barulho	4
Atraso do programa	4
Alunos distraem-se mais e falam mais	1
Temos de dar a matéria mais depressa nas outras aulas, mas se quisermos podemos praticar essa matéria nestas aulas	1
Exige mais sacrifício e esforço de nós	1
Cansamos a professora ao fazer mais barulho do que nas outras aulas, pois ela tem de dar resposta às várias perguntas e pedidos dos alunos	1

Anexo 3 - Questionário final (com levantamento de dados)

[AVER]
AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DE REBORDOSA

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

My English learning experience this year

Este questionário visa avaliar a tua experiência de aprendizagem de Inglês deste ano: não há respostas certas ou erradas. Reflecte sobre as aulas de aprendizagem autodirigida e as outras aulas, e responde às questões colocadas. Por favor, não deixes espaços ou questões em branco. Se tiveres dúvidas, não hesites em colocá-las!

A. Como te sentes nas aulas de aprendizagem autodirigida (AAD)? E nas aulas normais (AN)? Circula na escala o ponto que corresponde à imagem que tens de ti próprio(a) nos dois tipos de aulas.

AAD	Motivado(a)	5 (21)	4 (4)	3 (0)	2 (0)	1 (0)	Desmotivado(a)
AN	Motivado(a)	5 (2)	4 (14)	3 (9)	2 (0)	1 (0)	Desmotivado(a)
AAD	Confiante	5 (10)	4 (14)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	Inseguro(a)
AN	Confiante	5 (3)	4 (14)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	Inseguro(a)
AAD	Capaz	5 (12)	4 (9)	3 (4)	2 (0)	1 (0)	Incapaz
AN	Capaz	5 (4)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	Incapaz
AAD	Responsável	5 (18)	4 (7)	3 (0)	2 (0)	1 (0)	Irresponsável
AN	Responsável	5 (9)	4 (13)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	Irresponsável
AAD	Organizado(a)	5 (16)	4 (8)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	Desorganizado(a)
AN	Organizado(a)	5 (10)	4 (11)	3 (4)	2 (0)	1 (0)	Desorganizado(a)
AAD	Trabalhador(a)	5 (19)	4 (5)	3 (1)	2 (0)	1 (0)	Preguiçoso(a)
AN	Trabalhador(a)	5 (4)	4 (15)	3 (6)	2 (0)	1 (0)	Preguiçoso(a)
AAD	Participativo(a)	5 (13)	4 (9)	3 (3)	2 (0)	1 (0)	Passivo(a)
AN	Participativo(a)	5 (4)	4 (11)	3 (10)	2 (0)	1 (0)	Passivo(a)
AAD	Disciplinado(a)	5 (11)	4 (9)	3 (5)	2 (0)	1 (0)	Indisciplinado(a)
AN	Disciplinado(a)	5 (7)	4 (10)	3 (8)	2 (0)	1 (0)	Indisciplinado(a)

B. Que ideias ou sentimentos associas às aulas de aprendizagem autodirigida (AAD)? E às aulas normais (AN)? Sublinha até 4 palavras em cada um dos casos.

AAD	Motivação (25)	Espírito crítico (9)	Autoritarismo (0)	Desafio (19)	Colaboração (17)
	Aborrecimento (0)	Passividade (0)	Democracia (13)	Rotina (0)	Competição (2)
AN	Motivação (6)	Espírito crítico (7)	Autoritarismo (15)	Desafio (4)	Colaboração (5)
	Aborrecimento (12)	Passividade (9)	Democracia (4)	Rotina (17)	Competição (4)

C. Achas que as aulas de aprendizagem autodirigida te têm ajudado a progredir na aprendizagem do Inglês? Justifica a tua resposta.

D. Nas aulas de aprendizagem autodirigida, quem é responsável pelas seguintes tarefas? Podes assinalar (X) mais do que uma resposta em cada tarefa.

	A professora	Os alunos	A professora com os alunos
1. Definir objectivos/metad de aprendizagem.	25 (0)	0 (25)	0 (0)
2. Seleccionar temas/assuntos a abordar.	25 (0)	0 (25)	0 (17)
3. Escolher actividades/tipos de trabalho para as aulas.	25 (0)	0 (20)	0 (10)
4. Escolher actividades/tipos de trabalho para realizar em casa.	25 (0)	0 (25)	0 (1)
5. Escolher materiais/recursos a utilizar nas aulas.	25 (0)	0 (24)	0 (1)
6. Escolher materiais/recursos a utilizar em casa.	23 (0)	19 (24)	0 (1)
7. Elaborar actividades/exercícios/materiais de aprendizagem.	25 (7)	0 (7)	0 (24)
8. Definir formas de trabalho (individual, par, grupo...).	25 (0)	0 (25)	0 (6)
9. Definir regras de trabalho em sala de aula.	25 (0)	0 (1)	0 (25)
10. Definir elementos de avaliação (testes, projectos...).	25 (0)	0 (0)	0 (25)
11. Definir critérios de avaliação para cada tipo de trabalho.	25 (12)	0 (0)	4 (1)
12. Corrigir os trabalhos.	25 (11)	0 (23)	0 (25)
13. Classificar os trabalhos.	25 (11)	0 (21)	0 (24)
14. Decidir a classificação no final de período.	25 (4)	0 (1)	1 (22)

E. Achas importante que os alunos participem nas decisões acerca da aprendizagem? Porquê?

F. Que dificuldades tens sentido nas aulas de aprendizagem autodirigida?

G. Tendo em conta a tua experiência até ao momento, o que achas melhor para a tua aprendizagem do Inglês: (1) ter só aulas de aprendizagem autodirigida, (2) ter aulas de aprendizagem autodirigida e aulas normais como até agora ou (3) ter só aulas normais? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Professora: Ana Teixeira

LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO C

- Nestas aulas aprendo muitas coisas novas e recordamos matéria velha. E noto na turma que as AAD são melhores que as AN, porque os alunos se envolvem mais
- Sim, porque estamos abertos a várias actividades não só do programa mas sim de tudo um pouco
- Sim, porque quando já sei uma matéria posso estudar a seguinte e quando tenho dúvidas posso fazer mais exercícios sobre determinada matéria e esclarecer as dúvidas. Também posso treinar a pronúncia, a escrita de textos e muitas mais coisas
- Eu acho que as aulas me têm ajudado porque com essas aulas consegui superar algumas dificuldades que tinha e melhorar a nota. Aprendi também a diferença entre o AmE e o BrE
- Sim, porque podemos trabalhar as nossas dificuldades e melhorar-las e aprender coisas que só vamos dar mais para a frente
- Sim, desde que começamos a fazer as AAD sei mais vocabulário e tiro melhores notas a Inglês
- Acho que tem ajudado muito no vocabulário
- Sim, porque faço fichas e tento fazer sozinho e sinto-me mais empenhada e motivada. E sei que posso contar com a ajuda de um colega ou da professora
- Eu acho que sim, treinei a pronúncia, superei as dificuldades nas matérias que damos nas AN, aprendi também a expressar-me em Inglês
- Sim porque eu relembrei muito vocabulário e fiz fichas para lembrar matéria e a professora dá-nos muita liberdade para praticar Inglês
- Sim, porque podemos melhorar as matérias que não entendemos recorrendo aos manuais, ao dossiê de fichas, dicionário, gramáticas, etc
- Sim, porque nós reconhecemos as nossas dificuldades e trabalhamos-las para as ultrapassar. Estamos mais livres na escolha das actividades o que nos motiva bastante
- Sim, porque a liberdade fornecida pela professora ajuda. Nós aprendemos melhor, ou seja, para conseguirmos elaborar os exercícios temos de fazer um estudo mais autónomo
- Sim, se só tivéssemos aulas normais não teria oportunidade para desenvolver a organização e autonomia, responsabilidade. Ajuda-me a ficar mais confiante de mim mesmo
- Eu gosto das AAD porque aprendemos muitas coisas variadas
- Eu acho que sim porque eu aprendo muito vocabulário, faço revisões do que aprendi nas AN anteriores e esforço-me para alcançar os meus objectivos
- Eu acho que estas aulas me têm ajudado a progredir ou reforçar bases
- Sim, tem ajudado pois nas AN não há tempo para tirar todas as dúvidas
- Sim, porque não necessitamos de cumprir todos o mesmo plano de aula o que é muito benéfico para a progressão na aprendizagem

LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO E

- Sim, porque desde que continue a existir regras e não muitas brincadeiras. Também é importante porque assim os alunos sentem-se mais à vontade, mais motivados, responsáveis e mais confiantes
- Acho que as decisões devem ser tomadas em conjunto, porque assim todos têm de cumprir as suas responsabilidades
- Sim, porque todos os alunos devem dar a sua opinião e assim também temos responsabilidade nos nossos resultados
- Sim, porque assim temos mais autoridade (2x)
- Sim, porque os alunos ao se exprimirem sobre as aulas falam também sobre a sua aprendizagem e aprendem a evoluir
- Sim, porque assim eles sentem-se mais motivados e mais confiantes para fazer as tarefas da aula
- Sim, porque nós é que decidimos o que fazemos, por essa razão participamos com mais vontade
- Sim, porque ao tomar uma decisão temos mais confiança em nós
- Sim, porque dão-nos mais atenção
- Sim, porque assim sentimo-nos motivados e mais seguros. Assim, podemos dizer também as dificuldades que temos
- Sim, porque depois sinto que o devo cumprir. Os alunos devem ter direito de participar nessas decisões

- Sim, porque ao darmos opiniões podemos melhorar as aulas
- Sim, porque os alunos podem dizer onde têm dificuldades
- Sim, porque os professores não sabem o que os alunos necessitam que lhes expliquem com mais cuidado
- Sim, porque os alunos devem dar as suas opiniões, sentem-se mais à vontade a fazer aquilo que gostam
- Sim, porque às vezes o professor não tem noção de quanto o aluno se esforça
- Acho que sim, porque a professora não sabe todas as nossas dúvidas e dificuldades. Assim, sentimos que a nossa opinião conta
- Sim, porque os alunos podem dizer aos professores o que acham que devem levar
- Sim porque assim sentimos que os professores ouvem a nossa opinião
- Sim, porque assim estamos “livres” e podemos escolher o que fazer, mas também somos mais responsáveis pelos nossos resultados
- Sim, porque quando todos participam nas decisões da aula, todos sentem mais vontade na aprendizagem
- Acho que o aluno tem o direito de participar e se expressar sobre a sua aprendizagem
- Sim, porque assim sentimos que os professores valorizam o que dizemos
- Sim, porque assim sinto-me mais responsabilizado e mais motivado

LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO F (só 3 alunos dizem ter sentido dificuldades)

- Nas primeiras tive algumas dificuldades naquilo que ia fazer, mas depois superei-as
- Às vezes na escolha do conteúdo
- Eu às vezes sentia dificuldades, mas com os meus amigos conseguia ultrapassá-las

LEVANTAMENTO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO G (todos escolheram a opção 2: AN e AAD)

- Porque as AAD são importantes para aprendermos um pouco de tudo em Inglês e nas AN temos a professora para nos explicar as coisas
Porque os professores não sabem as dúvidas todas e para uns as AAD são importantes e para outros as AN são mais importantes
- Porque assim é mais fácil aprender
- Porque nas AN fazemos exercícios e quando acabamos a matéria e continuamos com as dúvidas podemos fazer exercícios sobre essas matérias nas AAD
- Pois assim aprendemos matéria e nas AAD podemos fazer exercícios de revisão
- Porque sempre aprendemos mais e assim estamos ao nível dos outros alunos do nosso ano
- Porque acho que as AAD são boas para a nossa expansão e autonomia, mas as AN fazem com que nos próximos anos temos tudo organizado
- Porque nas AN damos a matéria e nas AAD fazemos exercícios
- Porque nas AN damos a matéria e nas AAD rever
- Porque nas AAD aprendemos bem sozinhos mas se não ouvirmos a explicação da professora é mais difícil aprender
- Porque assim sinto-me mais capaz
- Porque se só tiver AAD não conseguiria aprender a matéria e se só tivermos AN não teria oportunidade para desenvolver a nossa organização, autonomia
- Porque ambas são importantes na aprendizagem do Inglês e complementam-se
- Porque assim posso aprender a matéria nas AN e depois faço exercícios sobre isso nas AAD
- Porque acho que elas se complementam uma à outra
- Porque assim não nos atrasamos na matéria do programa de 7º ano
- Porque são ambas importantes para o aumento do nosso conhecimento geral
- Porque nas AN podemos dar a matéria e nas AAD podemos esclarecer dúvidas
- Porque aprendemos muito nas AAD e nas AN cumprimos a matéria do programa
- Porque se dermos matéria difícil nas AN podemos esclarecer as dúvidas nas AAD
- Porque nas normais damos matéria e nas AAD fazemos fichas sobre a matéria
- Porque assim também podemos cumprir o programa e eu também aprendo mais com as duas aulas
- Porque as duas são importantes para a nossa vida

Anexo 4 - Roteiro de Aprendizagens

[AVER]
AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DE REBORDOSA

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

ROTEIRO DE APRENDIZAGENS DO(A) ALUNO(A) _____

ACTIVIDADE	DATAS					
Treino de pronúncia, entoação, expressividade...						
Aprendizagem de gramática						
Aprendizagem de vocabulário						
Visualização de filme, documentário...						
Audição de texto (narrativa, diálogo, canção...)						
Diálogo/debate						
Leitura e interpretação de um texto						
Leitura extensiva: conto, revista...						
Escrita: descrição, carta, e-mail, diário, poema...						
Tradução/retroversão						
Pesquisa (em livros, online)						
Projecto						
Actividades de Inglês online						
Outra:						
Outra:						

FORMA DE TRABALHO	DATAS					
Individual						
Par						
Grupo						

MATERIAL	DATAS						MATERIAL	DATAS						
Manual adoptado							Dicionário							
Livro de exercícios adopt.							Computador							
Caderno diário							Internet							
Outros manuais escolares							Vídeo							
Dossiê de fichas							DVD							
Revista							CD							
Livro							Outro:							
Gramática							Outro:							

AValiação das Aulas

Qual foi o motivo da escolha do conteúdo/ actividade?
O que correu bem ou menos bem? Porquê? Que dificuldades senti? Como e com quem as resolvi?
Dei o meu melhor ou não? O que preciso de melhorar?
Sugestões de melhoramento das aulas...

Avaliação da aula do dia __/__/__

Avaliação da aula do dia __ / __ / __
Avaliação da aula do dia __ / __ / __
Avaliação da aula do dia __ / __ / __
Avaliação da aula do dia __ / __ / __

Anexo 5 - Levantamento dos dados do *Roteiro de Aprendizagens*

1) Actividades:

ALUNO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	TOTAL
Treino de pronúncia, entoação, expressividade...	6	2	2	2	1	2	3	3	2	3	1	1	2	8	2	0	2	0	2	4	2	2	1	2	0	55
Aprendizagem de gramática	5	7	7	7	6	6	8	6	6	4	2	3	2	9	3	1	6	2	5	6	1	2	2	8	4	118
Aprendizagem de vocabulário	8	8	8	1	2	7	8	9	7	5	7	6	7	9	4	3	6	6	4	7	7	8	9	10	5	161
Visualização de filme, documentário...	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	16
Audição de texto (narrativa, diálogo, canção...)	0	0	0	2	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	3	3	1	0	1	5	0	0	0	0	1	22
Diálogo/debate	5	0	0	2	1	5	1	5	3	3	0	0	1	5	2	0	0	0	1	3	1	0	0	4	0	38
Leitura e interpretação de um texto	3	0	0	0	0	1	0	3	1	2	1	0	1	3	1	1	3	0	0	5	0	0	0	0	0	25
Leitura extensiva: conto, revista...	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	2	2	0	0	12
Escrita: descrição, carta, e-mail, diário, poema...	1	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0	3	5	0	0	2	0	0	20
Tradução/retroversão	7	1	1	0	0	5	3	3	6	3	2	3	1	8	1	0	1	0	3	6		2	1	5	2	64
Pesquisa (em livros, online)	0	0	0	0	0	3	6	6	3	2	1	2	0	3	2	0	0	0	0	5	0	1	0	5	0	39
Projecto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Actividades de Inglês online	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	4	2	3	4	3	2	2	2	2	57

2) Formas de trabalho e materiais:

ALUNO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	TOTAL
Individual	1	3	1	0	1	1	2	0	1	1	0	3	0	0	5	0	1	5	3	3	2	0	0	1	2	36
Par	2	5	5	2	5	1	3	5	2	4	2	2	3	3	2	4	7	3	4	2	4	2	2	7	1	82
Grupo	7	2	5	8	2	9	4	6	7	5	8	5	7	7	3	6	2	2	3	6	4	8	8	2	2	128

Manual adoptado	4	1	3	0	0	1	0	2	1	1	1	0	0	1	2	0	2	1	2	0	0	1	1	0	3	27
Livro de exercícios adoptado	3	1	1	0	0	1	0	0	1	3	1	1	1	1	0	0	0	1	2	4	0	1	1	0	1	24
Caderno diário	2	1	1	0	0	3	1	1	3	1	0	2	1	3	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	24
Outros manuais escolares	4	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	2	3	1	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	19
Dossiê de fichas	5	5	5	9	5	4	3	3	3	4	3	4	2	3	2	1	7	3	5	5	5	3	4	1	5	99
Revista	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	2	1	0	0	0	2	2	1	0	0	15
Livro	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	2	0	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	12
Gramática	2	5	1	1	2	1	0	0	1	4	0	0	0	0	2	0	1	1	5	0	0	2	1	0	0	27
Dicionário	7	8	7	0	6	4	4	7	6	7	4	6	4	6	1	2	5	4	3	6	3	4	5	6	6	121
Computador	2	2	2	3	2	4	3	5	4	6	3	2	2	5	3	3	4	4	3	3	3	3	2	4	2	79
Internet	2	2	2	3	2	4	3	5	4	6	3	2	2	5	2	4	4	4	4	3	2	3	2	4	2	79
Vídeo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DVD	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	2	0	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	17
CD	0	0	0	2	1	0	0	0	2	1	0	0	1	0	2	2	2	1	0	1	0	0	1	0	1	17
Outro: Cartas	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Outro: Imagens	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6
Outro: Guia de conversação	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6

Anexo 6 - Review Sheet

[AVER]
AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DE REBORDOSA

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

REVIEW SHEET

(books, articles, stories, songs, films...)

Type of document	
Title	
Author(s)	
Topic/ theme	
Summary of ideas	
What I liked/disliked and why	
Why I recommend / do not this book/article/story/song/film	

Date: _____

Anexo 7 - Ficha de trabalho: preposições de tempo

PREPOSITIONS OF TIME

- A preposição **at** usa-se com um tempo (época) específico e com as horas.

at Christmas
at the weekend
at 4 o'clock



- A preposição **on** usa-se com datas e com dias (da semana ou outros).

on 5th July
on Saturday
on Tuesday morning
on New Year's Day



A preposição **in** usa-se com partes do dia, meses, anos, estações do ano e séculos.

in the morning / afternoon / evening (excepção: at night)
in May
in 2005
in the winter / spring / summer / autumn

1. Insert the correct preposition (at, on, in)

1. Let's meet _____ 8 o'clock.
2. Jake's birthday is _____ 11th May.
3. They usually go camping _____ the summer.
4. My birthday is _____ March.
5. There are lots of flowers _____ the spring.
6. Charles was born _____ 1986.
7. I don't work _____ Saturdays.
8. My brother goes to school _____ the morning.
9. She always meets him _____ Christmas.
10. He was born _____ 15th October 1971.

Anexo 8 - Ficha de trabalho: *Simple Present* (elaborada pelo aluno A20)



Escola E.B. 2,3 de Rebordosa

ENGLISH WORKSHEET

Name: _____ No. _____ Class: _____

Date: _____

1. Think about the verb study. Put each personal pronoun in the right table:

They	We	I	She
He	It	You	

STUDY	STUDIES



2. Complete the gaps with the Simple Present:

2.1. Kate always _____ (get up) at 8 o'clock, but her parents _____ (get up) at 7 o'clock.

2.2. Her father _____ (work) in a bank.

2.3. Her mother _____ (not/ be) a housewife. She _____ (be) a secretary in a big company.

2.4. After dinner Kate and her father sometimes _____ (play) computer games and her mother _____ (watch) TV.

2.5. What time _____ they _____ (go) to bed?

3. Put the sentences in the negative.

3.1. Peter goes to school by bike.

3.2. His friends play with him.

3.3. His parents get up very early.

4. Write the verbs in the Simple Present:

4.1. To be

4.2. Watch

5. Circle the right form of the verb.

5.1. He *reads* / *read* very much.

5.2. I *like* / *likes* soup.

5.3. They *studies* / *study* very well!



Anexo 9 - Ficha de revisão para o teste de avaliação (elaborada pelo aluno A20)

English Worksheet - 7th Form

Name: _____

Number: ____ Class: ____

Date: _____

I

1. Circle the correction option.

- a) At the moment she **watches** / **is watching** TV.
- b) Mr Taylor **is reading** / **reads** the newspaper every day.
- c) Alice and George **is playing** / **play** cards in the morning.
- d) They **have** / **are having** a great time now.
- e) Mary and I **teach** / **is teaching** on Sundays.

2. What time is it?

8:30

6:00

12:00

7:40

1:15

10:25

3:35

11:30

3. Complete with the possessive case.

- a) My aunt is my mother -----
- b) My sister is my parents -----
- c) My brother is my father -----



II

Write **SIX** sentences about your daily routine.

GOOD WORK!

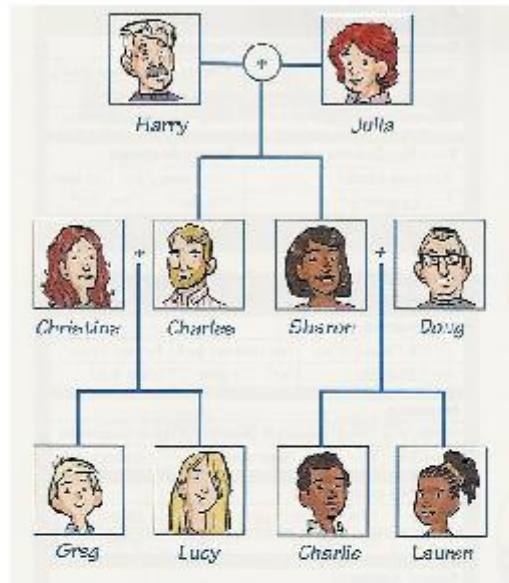
Anexo 10 - Ficha de trabalho: família

[AVER]
AGRUPAMENTO VERTICAL DE
ESCOLAS DE REBORDOSA

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

FAMILY

1. Look at the family tree and complete the sentences for Charlie's family.



- | | |
|-------------------------|--------------------------------|
| 1. Sharon is my mother. | 5. Julia is my _____. |
| 2. Doug is my _____. | 6. Lucy and Greg are my _____. |
| 3. Lauren is my _____. | 7. Charles is my _____. |
| 4. Harry is my _____. | 8. Christina is my _____. |

2. Complete the names of the family members.

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| 1. pa _ _ _ _ s | 7. w _ f _ |
| 2. s _ n | 8. gr _ _ ds _ _ |
| 3. u _ _ l _ | 9. hu _ _ a _ d |
| 4. n _ _ h _ w | 10. gr _ _ da _ _ t _ _ |
| 5. c _ _ s _ n | 11. a _ _ t |
| 6. da _ _ _ t _ _ | 12. n _ _ c _ |

Anexo 11 - Guião da visita de estudo à Escola da Ponte



Escola E.B. 2,3 de Rebordosa - 2010/2011 [PM-ACT]

GUIÃO DA VISITA DE ESTUDO À ESCOLA DA PONTE

(EBI Aves/São Tomé de Negrelos)

Data da visita: 10 de Janeiro de 2011

Horário: partida às 14:00 horas /chegada prevista: 17:00horas

Meio de transporte: autocarro

Itinerário: Escola E.B. 2,3 de Rebordosa (entrada em frente à escola)

A42/A3 (até Largo Dr. Braga Cruz, 4795-015 Aves: morada da Escola da Ponte)

Escola E.B. 2,3 de Rebordosa (saída em frente à escola)

Objectivos da visita: conhecer uma outra experiência de aprendizagem autodirigida
estabelecer diferenças e semelhanças com as nossas aulas de Inglês

Direitos e deveres dos visitantes da Escola da Ponte:

DIREITOS

- de serem bem recebidos na escola;
- conhecer os espaços públicos da escola;
- ao registo de imagens;
- de serem guiados/orientados por um aluno da escola, durante a sua visita;
- de consultar tudo o que se encontra nos murais;
- de assistir às reuniões de Assembleia, sempre que estas se realizarem;
- de permanecer nos espaços de trabalho dos alunos;
- de, no final do dia de trabalho, verem as suas dúvidas esclarecidas por um orientador educativo que se disponibilize para tal;
- de receber por "e-mail" o material disponível.

DEVERES

- de desligar o som do telemóvel, quando se entrarem nos espaços de trabalho;
- de, ao registarem imagens, fazê-lo sob a forma de fotografia sem "flash";
- de respeitar as orientações dadas pelo/s aluno/s que os guia/m, durante a sua visita;
- de consultar apenas o material que se encontra nos murais;
- de fazer o máximo de silêncio possível, em cada espaço de trabalho;
- de, tanto quanto possível, zelar para que poucos visitantes permaneçam, em cada espaço, ao mesmo tempo.

<http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/video.htm>

Anexo 12 - Ficha de trabalho: Justin Bieber (elaborada pela aluna A14)



Listen to the song *Baby*
and fill in the gaps with the missing words:

Ohh wooaah (3x)

You know you _____ me, I know you care
Just shout whenever, And I'll be there
You want my love, You want my _____
And we will never ever ever be apart
Are we an item? Girl quit playing!
"We're just _____"? What are you saying?
Said there's another and looked right in
my eyes
My first love broke my heart for the first

And I was like
Baby, baby, baby oooh
Baby, baby, baby no
Baby, baby, baby oooh
Thought you'd _____ be mine mine
Baby, baby, baby oooh
Like baby, baby, baby noo
Like baby, baby, baby oooh

I thought you'd always be mine, oh oh
For you, I would have done whatever
And I just can't believe, we ain't _____
And I wanna play it cool, But I'm losin'
you
I'll buy you anything, I'll buy you any ring
And im in pieces, _____ fix me
And just shake me til' you wake me from
this bad dream
I'm going down, down, down
And I just can't believe
My first love won't be around

And I'm like
Baby, baby, baby oooh
Like baby, baby, baby noo
Like baby, baby, baby oooh

Luda!

When I was thirteen
I had my first love
There was _____ that compared to my baby
And nobody came to between us or could
ever come above
She had me going _____
Oh I starstruck
She woke me up daily
Don't need no Starbucks
She make my heart pound
I skip a beat when
I see her in the _____ and
At school on the playground
But I really wanna
See her on the _____
She knows she got me dazing
Cuz she was so amazing
And now my heart is breaking
But I just keep on saying

Baby, baby, baby oooh
Like baby, baby, baby noo
Like baby, baby, baby oooh
I thought you'd always be mine
Baby, baby, baby oooh
Like baby, baby, baby noo
Like baby, baby, baby oooh
I thought you'd always be mine, mine
And I was like
Baby, baby, baby oooh
Like baby, baby, baby noo
Like baby, baby, baby oooh
I thought you'd always be mine, mine
I'm gone

Yeah Yeah (5x)

HAVE FUN!